

Når framføringen blir antiklimaks

På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?

Ida Fiske



Masteroppgave i nordisk didaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2014

© Ida Fiske

2014

Når framføringen blir antiklimaks – På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?

Ida Fiske

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

“Everyone you will ever meet knows something you don’t”

- Bill Nye

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke elevenes framføringer i et dialogisk perspektiv. Utgangspunktet for oppgaven ligger i forskning som sier at framføringene etterfølges av et antiklimaks. Tanken om at det kan ligge et uutnyttet potensial i framføringssituasjonen har derfor vært sentral. Problemstillingen for studien var følgende: *På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?* Ved å se på framføringen som en ytring i klasseromsdialogen har jeg kunnet undersøke hvordan responsen og tilbakemeldingene svarer på framføringen. Forskningsspørsmålene har vært følgende: ”Hva skjer før, under og etter framføringene”, og ”På hvilken måte er responsen og tilbakemeldingene dialogisk?”. For å svare på disse spørsmålene har jeg sett til Bakhtin og dialogismen. Med et pragmatisk syn på språk har også teorien om språkhandlinger vært sentral, både som teorigrunnlag og som utgangspunkt for analysen.

Studien bygger på et datamateriale som består av videoopptak fra PISA+-materialet. Jeg har foretatt en kvalitativ observasjonsstudie av tre forskjellige klasser på niende trinn ved tre skoler. På bakgrunn av mine transkripsjoner av materialet har jeg foretatt en kategorisk analyse, hvis formål har vært å beskrive det kommunikative innholdet i mønsteret. I analysen har jeg sett at lærerens språkhandlinger mellom framføringene danner fem forskjellige mønstre, hvor noen har et dialogisk potensial, men hvor andre skaper et slags antiklimaks. Siden klasserommet består av institusjonelle roller med et asymmetrisk maktforhold bekrefter elevene mønsteret læreren etablerer for disse timene. Responsen og tilbakemeldingene som evaluerer framføringene svarer ikke på dens kommunikative prosjekt, og er derfor i liten grad dialogiske. På bakgrunn av hvilke svar framføringen får har jeg pekt på framføringen som en inautentisk sjanger i en kunstig kommunikasjonssituasjon. Med utgangspunkt i analysen kan det også virke som om tiden ikke er en avgjørende faktor for å skape et dialogisk klasserom, da analysen viste at det var i klasserommet med flest framføringer at det ble framsatt flest dialogiske språkhandlinger. Jeg pekte imidlertid på at ingen av de tre undersøkte klasserommene bar preg av dialogiske læringsprosesser, og at lærernes holdninger og forventninger til timen kommer til syne gjennom at de eksplisitt forklarer at målet er så mange framføringer som mulig. Disse holdningene og forventningene kan ikke anses som forenelig med en klasseromsdiskurs hvor framføringen inngår i dialogen.

Forord

Takk for meg, Blindern. Det er rart å tenke på at fem år på Lektorprogrammet har gått så fort, men samtidig så sakte, og at jeg med denne masteroppgaven herved takker for meg. Arbeidet med oppgaven har vært krevende og morsomt på samme tid. Det føles som et privilegium å kunne fordype seg i noe man interesserer seg for og anser som viktig. Oppgavens tittel, *Når framføringen blir antiklimaks*, ble i forbindelse med masterfaget ”Muntlige og skriftlige ferdigheter” skriblet ned i en notatbok for omtrent ett år siden. Det er liten tvil om at dette faget har bidratt til å øke min egen interesse for den muntlige delen av språket. Bevisstheten om hvor viktig det er å arbeide systematisk med den muntlige ferdigheten har også vært en årsakene til at jeg valgte å skrive om akkurat dette temaet. Vømmøl Spellmannslag har nok rett i at ”det er itjå som kjem tå seg sjøl”. Verken elevenes muntlige ferdigheter eller masteroppgaver blir til av seg selv, og jeg har mange å takke for at jeg nå krysser mållinjen.

Først og fremst ønsker jeg å takke veilederen min, Jonas Bakken. Takk for god, verdifull og motiverende veiledning. Og takk for at du svarer raskt på mail, det er ikke undervurdert. Din entusiasme for norskfaget, og for muntlighet spesielt, smitter! Jeg vil også rette en takk til Emilia Andersson-Bakken for litteraturtips og for at jeg fikk lese hennes upubliserte artikler om nærliggende temaer. Takk til Kirsti Klette for at jeg fikk tilgang til PISA+-prosjektets innholdsrike videomateriale, og til Sigrun Svenkerud for at jeg fikk låne transkripsjoner.

Takk til familie og venner. En spesiell takk går til tromsøjentene mine, og særlig Marita, Jenny og Nyaling, som har tatt seg tid til gjennomlesning og korrektur. Og til verdens beste kjæreste, Øyvind: Tusen takk for alle gjennomlesningene og for tålmodighet, du er best!

Til slutt ønsker jeg å takke deg som leser. Jeg har hatt deg i bakhodet lenge nå, og jeg er nysgjerrig på hvilke svar denne ytringen kan få.

God lesning!

Oslo, mai 2014

Ida Fiske

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og tema.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Kart for videre lesning	4
2	Teori og tidligere forskning	5
2.1	Hva er dialog?	5
2.1.1	Ytring.....	5
2.1.2	Sjanger	6
2.2	Hva er klasseromsdialog?	7
2.2.1	Diskursmønstre og funksjonell dualisme.....	8
2.2.2	Monologiske trekk ved undervisningen.....	10
2.2.3	Det dialogiske klasserommet.....	11
2.3	Verdien av klasseromsdialogen	15
2.3.1	Den proksimale utviklingssonen.....	16
2.3.2	Den identitet- og kulturskapende dialogen	17
2.3.3	Dialogen som kilde til kritisk tenkning	18
2.4	Framføringen som sjanger.....	20
2.4.1	Muntlige ferdigheter	20
2.4.2	Framføring som arbeidsmetode	20
2.4.3	Kommunikasjon med mottakeren.....	22
2.5	Klasseromsforskning	24
2.5.1	Veiledning og metaundervisning.....	25
2.5.2	Respons.....	26
2.5.3	Lærerens spørsmål	30
2.5.4	Kontekstualisering av aktivitetene.....	31
2.6	Språkhandlinger	32
2.6.1	Kontekst.....	32
2.6.2	Lokusjonære, illokusjonære og perlokusjonære språkhandlinger	33
2.6.3	Språkhandlingsklasser	34
2.6.4	Språkhandlingspar og språkhandlingssekvenser	36
2.6.5	Kommunikative og strategiske mål	37
2.6.6	Dialogiske språkhandlinger og IC-modellen	37
2.7	Sammenfatning av kapittelet.....	41
3	Metode og materiale	43
3.1	Hvorfor kvalitativ metode?.....	43
3.1.1	Forskningsdesign	45
3.2	Kvalitativ observasjonsstudie	45
3.2.1	Forskerrollen.....	45
3.2.2	Observasjon og videomateriale.....	46
3.3	Datamateriale.....	49
3.3.1	PISA+-materialet	49
3.3.2	Gjenbruk av datamateriale.....	50
3.3.3	Utvalg	51
3.3.4	Analysemetoder	52
3.3.5	Analyse av materialet	54
3.3.6	Transkribering og anonymisering av videoopptak	58
3.4	Validitet og reliabilitet.....	59
3.4.1	Indre validitet.....	60
3.4.2	Ytre validitet	60
3.4.3	Begrepsvaliditet	61

3.4.4	Reliabilitet.....	61
4	Analyse.....	63
4.1	Språkhandlingsklassenes frekvens og fordeling	63
4.1.1	Lærernes språkhandlinger.....	65
4.2	Hva skjer før, under og etter framføringene?.....	68
4.2.1	Lærernes innledende presekvenser	68
4.2.2	Læreren etablerer mønsteret	70
4.2.3	Elevene bekrefter mønsteret	78
4.3	Dialogisitet i timene med framføring	84
4.3.1	En tilsynelatende dialogisk diskurs	84
4.3.2	Dialogiske språkhandlinger i klasserommet.....	87
4.3.3	Utnyttelse av dialogiske språkhandlinger	89
4.3.4	Antall framføringer og dialogisitet	91
4.3.5	Dialogiske språkhandlingsmønstre.....	93
4.4	Sammenfatning av kapittelet	93
5	Diskusjon	95
5.1	Når framføringen blir antiklimaks	95
5.1.1	Roller og relasjoner.....	96
5.1.2	Framføringen som inautentisk sjanger.....	97
5.1.3	Kontekstens betydning.....	99
5.2	Monologiske og dialogiske svar på framføringen	102
5.2.1	Evaluerings som svar	102
5.2.2	Spørsmål som svar	104
5.3	Dialogisitet i timer med framføringer.....	107
5.3.1	Medfører få framføringer økt dialogisitet?	107
5.3.2	Tilløp til dialog	109
6	Avslutning	113
6.1	Hovedfunn og konklusjon	113
6.2	Videre forskning	113
6.3	Implikasjoner for praksis.....	114
	Litteraturliste	116
	Vedlegg A – G.....	121

Tabeller

Tabell 2.1: Presenterende og sosial-interaktiv undervisning.....	s.15
Tabell 2.2: Språkhandlingsklasser.....	s.35
Tabell 2.3: Språkhandlingspar.....	s.36
Tabell 2.4: Dialogiske språkhandlinger.....	s.38
Tabell 3.1: Forskningsdesign.	s.45
Tabell 3.2: PISA+-skolenes demografi, organisering og etnisitet.....	s.50
Tabell 3.3: De utvalgte skoles demografi, organisering og etnisitet.	s.51
Tabell 3.4: Framføringenes temaer.....	s.52
Tabell 3.5: Koder og kategorier.....	s.56
Tabell 4.1: Språkhandlingsmønster.....	s.71
Tabell 4.2: Språkhandlingspar i timer med framføringer.....	s.77
Tabell 4.3: Utvalg av elevenes direktiver: Skole, språklig realisering og forklaring.....	s.80
Tabell 4.4: Elevene bekrefter mønsteret.....	s.83
Tabell 4.5: Språkhandlingssekvenser på skole 2.....	s.85
Tabell 4.6: Antall framføringer og antall dialogiske språkhandlinger.....	s.92

Figurer

Figur 2.1: Alrø og Skovsmoses IC-modell.....	s.38
Figur 3.1: Grenseutsnitt av Hyper RESEARCH.	s.54
Figur 4.1: Mønsteret i timer med framføring.....	s.78

Diagrammer

Diagram 4.1: Prosentvis fordeling av språkhandlinger, lærere og elever.....	s.64
Diagram 4.2: Prosentvis fordeling av direktiver, ekspressiver og konstativer, lærere og elever.....	s.64
Diagram 4.3: Prosentvis fordeling av lærernes konstativer.....	s.65
Diagram 4.4: Prosentvis fordeling av lærernes direktiver.....	s.66
Diagram 4.5: Prosentvis fordeling av lærernes ekspressiver.....	s.67
Diagram 4.6: Prosentvis fordeling av lærernes konstaterende kvalifiseringer.....	s.67
Diagram 4.7: Prosentvis fordeling av elevenes direktiver med utdyping av elevenes autentiske spørsmål.	s.79
Diagram 4.8: Prosentvis fordeling av dialogiske språkhandlinger.....	s.87
Diagram 4.9: Prosentvis fordeling av lærernes dialogiske språkhandlinger.....	s.88
Diagram 4.10: Prosentvis fordeling av elevenes dialogiske språkhandlinger.....	s.88

1 Innledning

Hvem har vel ikke kjent på følelsen man som elev kjente på i klasserommet etter å ha holdt en framføring foran hele klassen? I forkant lå gjerne flere uker med prosjektarbeid og forberedelser – innsamling av faktastoff, utvelging og strukturering av innholdet, pugging og et iherdig forsøk på å huske det meste utenat – før dagen for framføring endelig var der. Du hadde kanskje gruet deg litt, hjertet ditt slo kanskje litt raskere, hendene var kanskje litt klammere enn vanlig, og manuset ditt blafret i takt med de skjelvende hendene dine. Men du gjennomførte, og du husket nesten alt du skulle si. Med ett var framføringen over, klassen applauderer, og du hører så vidt læreren nederst i klasserommet: ”Kjempefint! Hvem vil være neste?”

I *Det flerstemmige klasserommet* beskriver Olga Dysthe denne følelsen: ”Svært ofte blir framføringa av prosjektarbeid opplevd som et antiklimaks etter at elevene gjerne har vært aktive og engasjerte i forskningsprosessen” (2008, s.177). Det er i og for seg kanskje ikke noe revolusjonerende over dette sitatet, og det kan kanskje bli sett på som en selvfølgelighet som ”alle vet”. Det er derimot tanken om at det finnes et uutnyttet læringspotensiale i dette antiklimakset som står igjen og som vil danne bakgrunn for denne masteroppgaven.

Oppgavens tittel, *Når framføringen blir antiklimaks*, kan sies å være noe negativt ladet og med en rimelig forutinntatt holdning til hvordan virkeligheten er. Jeg ønsker i denne oppgaven å undersøke hvilken plass framføringen har i klasserommet. Det jeg søker å finne svar på, er: På hvilken måte kan vi si at det blir antiklimaks? Finnes det videre noen forklaringer på hvorfor framføringen oppleves som antiklimaks? Ved å foreta en kvalitativ analyse av et videomateriale ønsker jeg undersøke hvordan framføringen inngår i klasseromsdialogen. Oppgaven har således også et klart didaktisk formål som går ut på å rette søkelys mot utfordringene og mulighetene som ligger i dette antiklimakset.

1.1 Bakgrunn og tema

Språket spiller en sentral rolle både som tankeredskap, læringsredskap og kommunikasjonsredskap. Evnen til muntlig kommunikasjon er en forutsetning for det meste vi foretar oss i hverdagen. Muntligheten spiller også en viktig rolle i skolens samfunns- og individperspektiv (Hertzberg, 2003, s.138), og særlig hvis skolen skal kunne innlemme elevene ”i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske

prosesser” (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2013). Til tross for dette har de muntlige ferdighetene vært viet lite oppmerksomhet både i skole og forskning. Med innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen Kunnskapsløftet har de muntlige ferdighetene derimot blitt løftet fram som en selvstendig og viktig del. Forskning på muntlighet i klasserommet viser at arbeid med muntlige ferdigheter ofte er ensbetydende med prosjektarbeid og framføring (Hertzberg, 2003). Av den grunn vil forskning på framføringen som arbeidsmetode og presentasjonsform være både nyttig og viktig. Tema for oppgaven vil er muntlighet, muntlig kommunikasjon og elevframføringer. Teorien og den tidligere forskningen som oppgaven bygger på peker i ulik grad også på viktigheten av det dialogiske klasserommet. Dette gjør at jeg ønsker å sette framføringene inn i et dialogisk perspektiv, da en forutsetning for en felles klasseromsdiskurs, og for å skape rom for læring, er å innlemme framføringen i klasseromsdialogen.

Mye av forskningen som angår framføringer eller det dialogiske i klasserommet har enten et veldig generelt perspektiv, eller et annet fokus. En del studier har sett på arbeid med muntlighet generelt (Hertzberg, 2003, Klette, 2003, Svenkerud, 2013b). Andre har fokusert på litteraturundervisning og litterære samtaler i klasserommet (Nystrand, 1997, Smidt, 2001, Rosenblatt, 2002, Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003, Penne, 2006, Andersson, 2014). Dysthe (2008) fokuserer på de dialogiske mulighetene som ligger i samspillet mellom muntlighet og skriftlighet. Videre har andre (Svennevig et al., 2012, Løvland, 2006) sett på framføringen som en isolert retorisk situasjon. Lærerens respons og spørsmålstilling i klasserommet har også blitt undersøkt av flere (Nystrand, 1997, Nystrand og Gamoran, 1997, Jers, 2010, Andersson & Klette, 2014). Noen har også sett på hvordan framføringens publikum virker inn på hvordan elevene utformer presentasjonen (Rygg, 2010).

I arbeidet med masteroppgaven har jeg ikke kommet over undersøkelser som studerer det dialogiske aspektet i timene med framføringer. Min studie skiller seg derfor ut ved at jeg har valgt å studere hvordan, eller på hvilken måte, framføringen inngår i klasseromsdialogen. Ved å se på framføringen som en ytring i dialogen vil jeg kunne undersøke eventuelle mønstre i klasserommets ytringskjeder. Siden jeg ønsker å undersøke det dialogiske aspektet vil også språkets mellommenneskelige funksjon spille en viktig rolle, og teorien om språkhandlinger vil bli brukt som analytisk inngangsport. Ved å knytte timene med framføringer til teorien om dialogiske språkhandlinger kan oppgaven kanskje tilføre feltet

noe nytt. Mitt faglige og teoretiske ståsted kan således sies å ligge et sted mellom et pragmatisk, sosiokulturelt og dialogisk syn på språk og læring.

Videomaterialet som denne oppgaven bygger på er hentet fra PISA+-undersøkelsen. PISA+ (Pluss) står for Prosjekt om Lærings- og Undervisnings-Strategier i Skolen, og er et tverrfaglig forskningsprosjekt som har som mål å undersøke problematiske norske funn i PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2003. Gjennom dybdestudier i klasserommet ønsker forskerne å forstå og fortolke de norske resultatene. PISA+-materialet er et stort og velbrukt materiale som brukes i forskning på alle mulige senarioer og fenomener i klasserommet. Ved å bruke dette materialet vil jeg kunne gi et nytt perspektiv på en kjent ”tekst”. Videre kan et nytt søkelys på framføringene resultere i andre eller nye funn. Derimot tror jeg noe av det viktigste denne oppgaven kan gjøre, er å skape bevissthet rundt framføringssituasjonen og læringspotensialet som ligger i timene med framføring.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Siden jeg ønsker å studere antiklimakset som oppstår etter framføringene, har jeg formulert følgende overordnede problemstilling: ***På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?*** For å finne svar på problemstillingen stiller jeg to underordnede forskningsspørsmål. Disse gir både en pekepinn på *hva* jeg er ute etter å undersøke, men også et hint om *hvordan* jeg ønsker å svare på problemstillingen. Forskningsspørsmålene er:

1. Hva skjer før, under og etter framføringene?
2. På hvilken måte er responsen og tilbakemeldingene dialogiske?

Det første forskningsspørsmålet som reises kan knyttes direkte til hva som skjer før, under og etter framføringene, og viser hva jeg konkret ønsker å undersøke. Analysen av ytringene som omkranser framføringen kan være med på å gi svar på *hvordan* framføringene inngår i en diskurs og en klasseromsdialog. Det andre forskningsspørsmålet knytter seg i større grad til det dialogiske aspektet. Responsen elevene får kan si noe om hvilken rolle framføringene har i klasserommet, hvilken status de har, og hvilket formål de er tiltenkt. Er framføringene kun nødvendig at lærerens skal få et karaktergrunnlag, eller går lærerens respons i dialog med framføringen?

Som nevnt bygger denne oppgaven på antakelsen om at framføringene følges av et antiklimaks i klasseromsdiskursen. Antiklimakset kan knyttes til skildringen som innledet

oppgaven, og kan dermed defineres som det tomrommet som oppstår etter å ha fått et ”Kjempefint” som svar på noe som man har arbeidet med i lang tid. I likhet med Dysthe (2008) mener jeg også at det ligger et uutnyttet læringspotensial i dialogen som *kan* følge framføringen. I det sosiokulturelle læringssynet er nemlig samtalen en forutsetning for at læring skal finne sted, og med dialogismen som teoretisk bakteppe ser jeg også på framføringen som en ytring i dialogen. For at framføringene skal føles meningsfulle blir det viktig at elevene får ordentlige svar på de planlagte muntlige ytringene sine. Når det er sagt, vet vi at klasserommet består av mange elever, noe som kanskje fører til et tidspress om å ha mange framføringer etter hverandre. Mange framføringer fører kanskje videre at det ikke er tid til dialog. Er det slik kan kanskje en hypotese være at dersom hver framføring hadde blitt gitt mer tid, hadde det blitt mer dialogisitet i klasserommet.

1.3 Kart for videre lesning

I det neste kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket jeg beveger meg innenfor. Den utvalgte teorien belyser i hovedsak min forståelse av språk, kommunikasjon og læring. Gjennom å skissere min forståelse av dialogen vil jeg samtidig kunne poengtere viktigheten av klasseromsdialogen. Kapittelet om tidligere forskning belyser i større grad forskningsspørsmålene mine, og kan på ulike måter gi indikasjoner på hva jeg kan vente å finne i mitt materiale. Avslutningsvis i teorikapittelet vil språkhandlingsteorien bli introdusert. Denne er med på å danne det teoretiske rammeverket, men er i tillegg et viktig utgangspunkt for den analytiske innfallsvinkelen til materialet.

Presentasjon av metode og datamateriale finner sted i det tredje kapittelet. Her vil også studiens validitet og reliabilitet bli tematisert. I analysekapittelet er kapitlene hovedsakelig delt inn etter forskningsspørsmålene, men har underkapitler som på ulike måte indikerer resultatene av analysen.

I den avsluttende diskusjonen vil jeg studere funnene mer inngående og med et mer kritisk blikk. Jeg vil trekke inn relevant teori og forskning, både for å kunne forklare funnene mine gjennom å sammenlikne dem med andres, men også for å peke på de didaktiske mulighetene og utfordringene som ligger i timene med framføringer. I avslutningen vil jeg kort oppsummere hovedfunnene, foreslå videre forskning samt peke på didaktiske konsekvenser av min studie.

2 Teori og tidligere forskning

Oppgavens problemstilling spør: *På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i en klasseromsdialogen?* For å svare på problemstillingen må jeg først avklare hva jeg legger i begrepene ”dialog”, ”klasseromsdialog” og ”framføring”. I dette kapittelet vil jeg derfor starte med å vise til Mikhail Bakhtins teori om dialog. Dette vil jeg gjøre gjennom å vise til hans definisjon av ytring og sjanger. Retningen etter Bakhtin kalles dialogisme, og med dialogismen som bakteppe kan vi danne oss et bilde av hvordan framføringen fungerer som en replikk, en ytring, i klasseromsdialogen. Pedagogikken er også et av feltene som har latt seg inspirere av dialogismen, noe som fører til at teoretikere og forskere inspirert av Bakhtin vil kunne brukes til å belyse dialogismen fra et pedagogisk ståsted, og videre til å karakterisere dialogen i klasserommet. Deretter vil jeg se på framføringen og hvordan framføringen viser seg som en egenartet sjanger i klasserommet. Videre skal jeg gjøre rede for hva tidligere forskning om muntlighet og framføringer sier, da dette kan gi indikasjoner eller antydninger om hva jeg kan vente å finne i min egen undersøkelse. Og til slutt, for å kunne foreta en undersøkelse av framføringene og dialogen, må jeg også ha noe å beskrive dialogen i klasserommet med. For å beskrive dialogen i klasserommet har jeg sett til pragmatikken, og den siste delen i dette kapittelet vil derfor bli viet til kontekst, teorien om språkhandlinger og en definisjon av dialogiske språkhandlinger.

2.1 Hva er dialog?

For å beskrive klasseromsdialogen er det nødvendig å avklare hva som legges i dialogbegrepet. Det finnes mange synspunkt på hva dialog er, og det finnes mange ulike modeller for hvordan kommunikasjon foregår¹. I denne oppgaven vil ikke dialogbegrepet være relatert til den hverdagslige betydningen av ordet – en muntlig samtale mellom to mennesker – men, som vi skal se, trenger dialogbegrepet en utvidet betydning. I *Spørsmålet om talegenrane* (1998) fremsetter den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail M. Bakhtin sin teori om dialogen. Det er denne definisjonen av dialogen oppgaven vil bygge på. I Bakhtins teori står ytringen sentralt, og ytringen er også grunnelementet i hans definisjon av dialog og sjanger.

2.1.1 Ytring

¹ Se for eksempel Berge (1997) for forklaring av ulike kommunikasjonsmodeller

I grammatikken er det setningen som brukes som minste språkenhet for å beskrive og analysere språket som system. Bakhtin ønsker ikke å beskrive språket som system, men ønsker derimot å beskrive språket i bruk. Av den grunn ser han til dialogen mellom menneskene som bruker språket. I beskrivelsen av dialogen bruker han ytringen som minsteenheter. For å beskrive ytringen, kontrasterer han den med setningen:

Setninga har, som språkeining, tilliks med ordet, ingen autor. Ho *tilhøyrar ingen*. Berre når ho fungerer som ei heil ytring vert ho eit uttrykk for posisjonen til ein individuell talar i ein konkret situasjon i talekommunikasjonen (s.27).

Ytringen blir altså avgrenset på begge sider ved bytte av talesubjekt. Enkelt sagt, er ytringer det en person uttaler fra han begynner å snakke eller skrive, og til han slutter - eventuelt til noen andre tar over ordet. Ytringer kan derfor være så korte som et "Ja" i en samtale til lange romaner. Ytringen står i relasjon til fremmede ytringer og er semantisk fullverdig, hvilket betyr at den kan framkalle et svar fra en annen talar (s.17). Den har også direkte kontakt med virkeligheten, det vil si, med den ikke-språklige konteksten, noe setningen ikke har. Vi kan derfor si at det er en iboende dialog i enhver ytring. Ytringen "Vil du ha kake?" vil for eksempel respondere på noe som har vært før, og med en forventning om noe som kommer senere.

Bakhtin beskriver videre kjeder av ytringer på flere nivåer. Ytringen er dermed ikke bare knyttet til den foregående ytringen, men den kan også stå i dialog til mange tidligere ytringer, som del skaper av et diskursfellesskap:

Alle ytringer er fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar som dei er knytte saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjør. Ei ytring må først og fremst vurderast som eit svar på tidlegare ytringar innanfor den aktuelle sfæren [...] Ho imøtegår dei, stadfestar dei, utfyller dei, stør seg på dei, føreset at dei er kjende og reknar med dei på ein eller annan måte. Ytringa inntek ein bestemt posisjon i den aktuelle kommunikasjonssfæren, i høve til det aktuelle spørsmålet, den aktuelle saka osv. (s.35).

2.1.2 Sjanger

På bakgrunn av sin definisjon av ytringen, definerer Bakhtin også *sjanger*.

Sjangerdefinisjonen kan være nyttig med tanke på framføringen og hvilke kjennetegn den har som sjanger. Dette skal vi se nærmere på i kapittel 2.4. I den nynorske oversettelsen av Bakhtin brukes begrepet "talesjanger". Begrepet viser til både muntlige og skriftlige sjangre. Han sier at "Kvar einskild ytring er sjølv sagt individuell, men kvar språkbrukssfære utarbeider sine *relativt stabile typar* av slike ytringar, som vi kallar *talegenrar*" (Bakhtin,

1998, s.1). Ytringskjedene Bakhtin snakker om handler altså også om sjangre. En sjanger etableres når noen typer ytringer går igjen i en gitt språkbrukssfære. Hvilke ytringer som går igjen er knyttet til hvilke normer som finnes for ytringene i den gitte konteksten, slik at ulike ytringer vil kunne tilhøre ulike sjangre.

Videre definerer han også primære og sekundære sjangre. Primærsjangre er de enkle ”hverdagslige” sjangrene. Sekundærsjangre er mer komplekse tar opp i seg de primære sjangrene:

Sekundære (komplekse) talegenrer – romaner, drama, alle slags vitenskaplege undersøkingar, dei store journalistiske genrane o.l., opptrer under tilhøve med meir kompleks, relativt høgt utvikla og godt organisert kulturell kommunikasjon (for det meste skriftleg) – kunstnarleg, vitenskapleg, samfunnspolitisk osb. I formingsprosessen tek dei opp i seg og foredlar ulike primære (enkle) genrar som vert danna i den umiddelbare talekommunikasjonen (s.3).

I skolen er det først og fremst de sekundære sjangrene som skal læres og utøves. Uansett om det er snakk om bestemte, stabile sjangre, eller om det er snakk om mer frie og hverdagslige sjangre, må man mestre sjangeren, hevder Bakhtin (s.22-23).

Dialogismen beskriver språket i bruk, ikke språket som system, noe som gjør at den ofte benyttes til å beskrive ytringer, sjangrer og dialoger. Vi har nå sett at dialogen ikke bare er en muntlig samtale mellom to personer, men at den består av ytringer som på ulike måter knytter seg til foregående og kommende ytringer. I analysekapittelet vil det først og fremst være elevenes og lærernes ytringer som anses som minstenhet i analysen. Der hvor det anses som nødvendig, vil derimot også setningen være gjenstand for undersøkelse. Med utgangspunkt i pragmatikken vil jeg også bruke teorien om språkhandlinger, slik at minstenhetene vil kunne variere mellom ytringen og setningen.

2.2 Hva er klasseromsdialog?

”Frøken, du vet jo svaret på alle spørsmålene du stiller”, sier Pippi Langstrømpe, som ikke vil svare på lærerens spørsmål fordi hun skjønner at læreren allerede vet svaret. For å svare på oppgavens problemstilling, *På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?*, trenger jeg ikke bare definisjonen av dialogen, men jeg trenger en mer spesifikk beskrivelse av dialogen i klasserommet. I det følgende vil jeg derfor koble Bakhtins teori om dialogen sammen med klasseromsdiskursen. Bakhtin var verken pedagog eller didaktiker, men hans ideer og teorier har i senere tid vært til inspirasjon for disipliner som

blant annet pedagogikken, sosiologien og filosofien (Igland & Dysthe, 2001, s.107). Forskere som Dysthe, Nystrand og Rommetveit knytter Bakhtins dialogisme til skolen, og beskriver på ulike måter hvordan dialogen i klasserommet fungerer, eller ikke fungerer, på skolens premisser. Innledningsvis vil jeg se på hva som karakteriserer klasseromsdialogen og – samtalen gjennom å se på hva som er særegent for dialogen i klasserommet. Dette gjøres både ved å peke på de institusjonelle rollene i klasserommet, men også ved å fokusere på hva som er skolens formål – å formidle mening, eller generere ny mening. Til slutt presenteres de typisk monologiske og dialogiske kjennetegnene ved klasseromsdiskursen. Det bør nevnes at forskerne i dette kapittelet langt på vei forfekter dialogens betydning, og er i stor grad handlingsveiledende. Dette kapittelet blir derfor en overgang til det neste kapittelet, som i større grad peker på verdien av dialogen i klasserommet.

2.2.1 Diskursmønstre og funksjonell dualisme

Deltakerne i klasseromsdialogen består av læreren og elevene. De representerer et sett av konvensjonelle roller. Diskursmønsteret i klasserommet bestemmes ut fra de veletablerte klasseromskontraktene mellom læreren og elevene. Rollene og diskursen i klasserommet er på den ene siden formet av deltakelsesstrukturer og autoritetsprinsipper, og på den andre siden av gjensidighet mellom lærer og elev (Nystrand, 1997, s.8). Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev fører til at dialogen mellom dem også vil være asymmetrisk (Rommetveit, 1996, s.99). De sosiale rollene, det asymmetriske forholdet, og diskursmønsteret vi finner i skolen, er i hovedsak etablert på bakgrunn skolens formål. Ragnar Rommetveit (1996) peker på at hovedmålet med all undervisning er å videreformidle etablert vitenskap. En av lærerens viktigste oppgaver er altså å videreformidle den etablerte vitenskapen til elevene. Klasseromsdiskursen og undervisningen må derfor på sett og vis være monologisk i sin essens, forklarer Rommetveit. For å forklare hva han mener med at undervisningen er monologisk, kan vi bruke Juri Lotmans begrep ”funksjonell dualisme”. Funksjonell dualisme handler om at alle tekster² har en enstemmig (monologisk) og en flerstemmig (dialogisk) funksjon. Begge funksjonene er alltid til stede i teksten, men det er graden av den enkelte funksjon som varierer, og som vil karakterisere tekstens egenskaper og dens formål. Dysthe (2008) forklarer at målet med den monologiske funksjonen først og fremst er å formidle mening, mens målet med den dialogiske funksjonen er å generere ny mening (s.71).

² Lotman opererer også med et utvidet tekstbegrep.

En annen måte å forklare klasserommets diskursmønstrene på, er å si at det finnes regler for deltakelse og interaksjon (Nystrand, 1997, s.15). Martin Nystrand forklarer de sosiale rollene som etableres i ethvert klasserom slik: "The roles we establish as teachers and the interactions we undertake with our students, through our questions, responses, and assignments, inexorably set out the possibilities for meaning in our classes and, in this way, the context of learning" (s.9). Nystrand peker her på at konteksten også bidrar til å bestemme hvorvidt det er den enstemmige eller den dialogiske funksjonen som dominerer i klasserommet. Som vi skal se i kapittel 2.6.1, foreslår Dysthe (2008) ulike måter læreren kan endre konteksten på for å dra større nytte av det dialogiske aspektet. Nystrand har også teoretisk forankring i Lotman, og peker på at diskursmønstrer kan ha et monologisk preg, noe som IRE-strukturen³, som vi skal komme tilbake til, kan være et eksempel på. Nystrand mener at klasseromdiskursen og undervisningen kjennetegnes både av dens monologiske og dialogiske trekk.

Setter vi den funksjonelle dualismen i sammenheng med verbaltekstene som finnes i klasserommet, kan vi si at alt som sies eller skrives i klasserommet, for eksempel framføringen, har et monologisk og et dialogisk formidlingsaspekt (Dysthe, 2008, s.71). Spørsmålet som må stilles, er om målet med framføringen er å formidle eller er å generere ny mening. Som sagt har alle tekster både monologiske og dialogiske aspekter ved seg, men Dysthe peker på at "det er bare når den dialogiske funksjonen dominerer, at elevene får rom til selv å være meningsproduserende i samspill med hverandre og med læreren" (s. 208). Lærerens holdninger til fordelingen av de enstemmige og dialogiske aspektene i framføringen vil derfor kunne virke inn på om elevene blir meningsproduserende i samspill med de som framfører, og med læreren, gjennom for eksempel å stille spørsmål eller bygge videre på det medelevene har (ibid.). I analysen skal vi blant annet se på ulike måter lærerens holdninger til dialogisiteten kommer til uttrykk og hvordan det virker på klasseromdiskursen og dens funksjonelle dualisme.

Vi har til nå sett at alle tekster har en enstemmig og en flerstemmig funksjon, hvor det som regel er én som dominerer. Den fremste monologiske funksjonen i klasserommet og i undervisningen handler om å formidle etablert vitenskap. I de to neste kapitlene skal vi se at

³ Fra eng.: Initiation, Response and Evaluation. Begrepet "recitation" brukes også på engelsk (Dysthe, 2008)

det finnes særegne monologiske og dialogiske trekk ved ulike situasjoner i klasseromsundervisningen.

2.2.2 Monologiske trekk ved undervisningen

Det finnes ikke monologisk undervisning, men det monologiske aspektet kan være dominerende i klasseromsdiskursen, sier Nystrand (1997). Som Rommetveit (1996) påpekte, er undervisningen noen ganger nødt til å være preget av det monologiske aspektet. Hvis læreren skal forklare hvordan man utfører et naturfagsforsøk, vil det ikke nødvendigvis være hensiktsmessig åpne for dialog og andre synspunkter, da målet er å formidle mening framfor å generere ny. I dette kapitlet skal vi se på undervisning hvor det monologiske formidlingsaspektet dominerer, men hvor formålet ikke bare kan sies å være meningsformidling. Nystrand (1997) mener det virker som om noen lærere setter det monologiske aspektet høyt uten at det dialogiske får slippe til:

In short, although all discourse is inherently dialogic, it can be treated – and regularly is – as though it were monologic. This is how many teachers – whether in recitation or in the doctrine of autonomous texts – strive for monologism in the classroom (s.14).

Som eksempel på monologiske aspekt ved undervisningen trekker han som nevnt fram IRE-strukturen. IRE-strukturen representeres som regel av spørsmål-svar-sekvenser hvor læreren søker etter et forhånds-gitt svar. Læreren kan for eksempel gå gjennom en rekke spørsmål fra en liste han har laget på forhånd for å sjekke elevenes kunnskap. Når det i analysen vises til ”kontrollspørsmål”, er det snakk om slike spørsmål-svar-sekvenser. Vi skal også se at kontrollspørsmålene ofte representerer de monologiske aspektene ved undervisningen, mens ”autentiske spørsmål”, som materialet også er kodet for, viser til en mer dialogisk form for undervisning.

En viktig årsak til at IRE-strukturen først og fremst har en monologisk funksjon, forklarer Nystrand med at diskursen ikke henger sammen. Spørsmål-svar-sekvenser hvor læreren hele tiden stiller nye spørsmål, og hvor alle har rette og gale svar, fører til at diskursen blir oppstykket og mangler koherens. Behandler man diskursen monologisk, så kan man miste mange potensielle læringsøyeblikk, hevder han (ibid.). Nystrand og Gamoran (1997) beskriver også denne dialogtypen som testpreget. Lærerne får som regel respons eller svar på spørsmålene sine fra elevene.

Noe som i stor grad også karakteriserer denne type dialog, er at læreren ikke bruker elevsvarene i videre spørsmål: ”Early in our study, we learned that the vast proportion of teacher questions (a) are test questions, (b) get a response, (c) do not involve uptake, and (d) elicit a report of what is already known” (s.37). Hadde læreren brukt elevsvarene i videre spørsmål, ville trolig ikke diskursen blitt så stykkevis og delt som Nystrand (1997) hevder den er. De potensielle læringsøyeblikkene Nystrand snakker om, ligger i å invitere eleven inn i dialogen gjennom blant annet å bruke elevens svar til videre spørsmål. Begrepet “uptake” er sentralt, og vi skal komme tilbake til det når vi ser på hva som kjennetegner det dialogiske klasserommet i kapittel 2.2.3.

En liknende måte å se de monologiske trekkene i undervisningen på, finner vi hos Rommetveit (1996) og i hans begrep ”selvtilknytning”. Eksempel på selvtilknytning kan være et monologisk innslag i en samtale hvor læreren knytter noe han sier til noe han selv har sagt tidligere, uten at det finnes spor av det elevene har sagt i lærerens ytring. Selvtilknytning er altså en tekst hvor den enstemmige funksjonen dominerer. Spørsmål-svar-sekvensene med kontrollspørsmål kan ses på som en form for samtale, og denne type samtalestruktur kan bære preg av selvtilknytning, da læreren stiller spørsmål som han selv har laget på forhånd. På den ene siden må undervisning være monologisk for at man skal kunne formidle mening, men på den andre siden mener Rommetveit at selvtilknytning ikke er veien å gå hvis man vil skape gode læringssituasjoner. Gode læringssituasjoner består av dialogiske fortolkningsfellesskap, mener han.

Vi har til nå sett at monologiske trekk i undervisningen er viktige. Det monologiske formidlingsaspektet ligger også nært skolens institusjonelle formål. Klasseromsdialogen har til nå blitt beskrevet som en monologisk diskurs med fastlagte diskursmønstre, og hvor mange potensielle læringsøyeblikk går tapt. I følgende kapittel skal vi derimot gå over til å se på hva som kjennetegner det dialogiske klasserommet, samt hvilke uutnyttede muligheter mange mener ligger der.

2.2.3 Det dialogiske klasserommet

Som nevnt innledningsvis er flere av klasseromsforskerne handlingsveiledene når det kommer til dialogisitet i klasserommet. I det følgende skal vi derfor se nærmere på hva ulike forskere definerer som god klasseromsdialog. Det finnes mange dialogtyper i klasserommet,

men dialogen i klasserommet representeres ofte av helklassesamtalen. I PISA+-undersøkelsen, som også materialet i denne oppgaven er hentet fra, fant forskerne ut at lærerstyrt helklasseundervisning er en hyppig brukt arbeidsform. De karakteriserer bruken av helklasseundervisning slik: ”lærerstyrt helklasseundervisning [er] hyppig forekommende i samtlige klasserom. Helklassesamtalen som et særegent kollektivt rom for meningsutprøving og læring er imidlertid lite systematisk utnyttet” (Klette, Lie, Ødegaard, Anmarkrud, Arnesen, Bergem, & Roe, 2008, s.8). Ikke bare er helklassesamtalen lite systematisk brukt, samtaler på alle nivåer i klasserommet er i liten grad utnyttet: ”[Det er] svak systematisk bruk av medelevene som faglig samtalepartner og medkonstruktør av mening og læring. Elevenes meningsskaping er konstruert rundt den enkelte og med tilsvarende liten utnyttelse av medelevene som samtale- og læringspartnere og klassefelleskapet som felles læringsarena” (Klette et al., 2008, s.9). Alt i alt fant forskerne at læringsfremmende dialoger ikke ble brukt, og pekte på liten kunnskap om dialogens muligheter som en mulig årsak (s.8).

Den amerikanske skoleforskeren Nystrand blir ofte brukt som primærkilde for å beskrive klasseromsdialogen. Nystrand og kollegaene hans (1997) besøkte gjennom to år hundrevis av litteraturundervisningstimer i amerikanske 8. og 9.klasser. De fant og definerte en litteraturundervisning de mente fungerte. Den gode undervisningen, mener de, er den undervisningen som hjelper elevene å forstå litteratur i dybden, huske den og relatere den til egne erfaringer, samt respondere estetisk på litteraturen (Nystrand, 1997, s.2). Undervisning som fokuserer på at klassen skal finne ut av ting sammen, og hvor de tradisjonelle elev- og lærerrollene blir snudd, så altså ut til å fungere. Den gode undervisningen viste seg å ha en gjennomsnittlig varighet på under ett minutt per dag (s.3). Det de derimot fant mye av, var de tradisjonelle spørsmål-svar-sekvensene som beskrevet i forrige kapittel. Hvis læreren hopper videre til neste spørsmål etter å ha fått et akseptabelt svar hos elevene, er det læreren som bestemmer og endrer diskursens retning, noe som igjen betyr at det er læreren som bestemmer emne og tema for dialogen (Nystrand & Gamoran, 1997, s.74). Nystrand og Gamoran pekte på at det fører til at diskursen blir oppstykket og lite sammenhengende. Det er læreren som bestemmer skifte av tema gjennom for eksempel å følge en spørsmålsliste han har laget på forhånd, og elevene slipper ikke til i helklassesamtalen.

For å unngå slike fastlagte monologiske og oppstykkete diskursmønstre må læreren sette elevene i sentrum og gjøre dem til kunnskapsressurser. Slik forandres også lærerrollen til å være en moderator som gir diskusjonen retning, samt forutse og analysere betydningen av elevenes respons, i stedet for å være den tradisjonelle eksaminatoren (Nystrand, 1997). Det å

lære seg et fag innebærer ikke bare å tilegne seg ny informasjon, men det handler også om å lære seg nye tenkemåter (Rommetveit, 1996). Rommetveit mener derfor at ”dialogisiteten i språket, dvs. både den ytre og den indre dialogen, burde stå sentralt i vår formidlingstradisjon” (s.99). De nye tenkemåtene som skal læres inngår i et fortolkningsfellesskap: ”Som Vygotsky og Bakhtin gong på gong minner oss om, blir vår individuelle psyke via språket på eit vis infiltrert i eit fortolkningsfellesskap, eit kulturelt kollektiv” (s.93). I likhet med Nystrand, peker Rommetveit på at hvis læreren behandler elevene som tenkende, ligger det andre premisser til grunn for en eventuell dialog. Hvis elevenes tanker blir verdsatt som førstehåndsinformasjon vil de nødvendigvis også bli en del av ytringskjeden i klasserommet, og at de dermed kan være med på å forme diskursen (Nystrand, 1997, s.28).

For å kunne bruke elevene som ressurser må læreren verdsette elevene gjennom å stille autentiske spørsmål og bruke svarene deres mer utfyllende i klasseromsdialogen. Gjør man det, viser det seg at elevene generelt sett er mer aktive og responderer med flere ord enn hva de gjør i mer monologiske klasserom (s.23). Klasserommene med en mer dialogisk diskurs konsentrerer seg også lenger om ett tema. Gjennom elevenes ytringer kommer det fram flere forståelsesmåter og perspektiver, noe som gjør at diskursen utvides og blir bredere i stedet for strukket og forlenget.

Med Bakhtins dialogisme og Lotmans funksjonelle dualisme som premiss konkluderer Nystrand med at det er et dialogisk potensial i all undervisning. Nystrand og Gamoran (1997) påpeker også at spørsmål-svar-sekvenser ikke nødvendigvis trenger å være ineffektive eller dårlige i seg selv: ”What ultimately counts is *the extent to which instruction requires students to think, not just report someone else’s thinking*” (s.72). Det er altså spørsmålenes karakter som bestemmer hvorvidt elevene må tenke etter og bli med i dialogen, eller om de bare kan reproducere noe de tror læreren ønsker som svar. Forskning om *hvordan* læreren stiller spørsmål, kommer vi tilbake til i kapittel 2.5, hvor blant annet helklassesamtalen og lærerens spørsmål vil bli tematisert.

I de amerikanske klasserommene fant Nystrand (1997) at undervisningen ikke baserte seg på et sosiokulturelt læringssyn. Overføring av kunnskap fra lærer til elev stod derimot sentralt hos lærerne: ”The essential purpose of recitation, along with seatwork and study questions, is to transmit information to students and review it with them” (s.6). Det behavioristiske synet

på læring i lærernes praksis stemte altså ikke overens med de sosiokulturelle teoriene lærerne selv mente de representerte.

Et av spørsmålene som ble stilt innledningsvis i dette kapittelet handlet om hvordan læreren kan legge til rette for god dialogisk undervisning. Svaret kan vi kanskje finne i begrepene autentisitet, ”uptake”⁴ og høy verdsetting, som alle er begreper som brukes om det dialogiske klasserommet. Autentiske spørsmål og ”uptake” bygger begge på den naturlige og autentiske samtalen. Autentisitet og uptake representerer det Dysthe (2008) forklarer som ”høy verdsetting” av elevene og elevenes tanker og meninger. Elevene må bli sett på som kilde til verdsett kunnskap, og målet bør være å oppnå nye forståelser og ikke overføring av kunnskap.

”Høy verdsetting” sier noe om hvilket klima det er i klasserommet. Det sier også noe om hvor vid eller åpen diskursen er (Nystrand & Gamoran, 1997, s.37), og kommer blant annet til syne gjennom lærerens spørsmål. Læreren kan stille spørsmålene på en slik måte at han signaliserer interesse for hva elevene tenker og vet, og at han ikke bare er ute etter ren reproduksjon av andres tanker og kunnskaper. Autentisitet i spørsmålene handler om hvorvidt lærerens spørsmål er utarbeidet på forhånd eller ikke, og hvorvidt spørsmålene har rette og gale svar (s.36). Autentiske spørsmål er ofte åpne spørsmål som ikke har forhåndsgitte svar. ”Uptake” er når læreren bruker elevens svar i sitt neste spørsmål (s.36). Eksempelvis kan en lærer spørre en elev om noe en annen elev tidligere har sagt (s.39), og bruker på den måten elevene som læringsressurser og bidragsytere i klasserommet. Nystrand og Gamoran viser videre til den bakhtinske tenkemåten hvor forhandling av mening skjer gjennom å lytte til samtalepartneren og svare på en *passende* måte (s.39).

Vi har til nå sett på både monologiske og dialogiske trekk ved undervisningen. Dysthe (2008) bruker en tabell hentet fra Nystrand når hun skiller mellom *presenterende undervisning* og *sosial-interaktiv undervisning*. (Dysthe, 2008, s.51). Hun kunne like gjerne brukt begrepene monologisk undervisning og dialogisk undervisning. Kolonnen til venstre illustrerer et klasserom preget av den monologiske funksjonen, og kolonnen til høyre et klasserom hvor den dialogiske funksjonen i større grad dominerer.

⁴ På norsk brukes ofte ”opptak”, men jeg har valgt å bruke det engelske begrepet.

	PRESENTERENDE UNDERVISNING	SOSIAL-INTERAKTIV UNDERVISNING
Arketype	”Høring”	”Samtale”
Kommunikasjonsmodell	Formidling av kunnskap	Omforming av forståelse
Epistemologi (kunnskapsteori)	Objektivisme. Poppers 3. verdens kunnskap	Konstruktivisme. Polanyis personlig kunnskap
Kilde til verdsatt kunnskap	Andre enn elev/lærer Lærebok, autoriteter	Inkluderer elevens tolkninger og personlige erfaringer
Normal diskursform	Monologisk	Dialogisk

Tabell 2.1. Presenterende undervisning og sosial-interaktiv undervisning. Hentet fra Dysthe (2008, s.51)

Tabellen oppsummerer mye av det vi har vært gjennom i dette kapitlet. For å oppsummere kan vi si at alle tekster både har monologiske og dialogiske sider. Det finnes altså undervisningssituasjoner hvor enten den monologiske eller dialogiske funksjonen dominerer. Som vist pekte Nystrand og Gamoran (1997) på at klasserommene de undersøkte i større grad var preget av det monologiske, behavioristiske formidlingsaspektet, uansett om det var formålstjenlig for aktiviteten eller ikke. Det dialogiske perspektivet legger som vist vekt på at mening skapes gjennom dialog, gjennom og i språket, og ligger derfor nært det sosiokulturelle synet. Det er også det sosiokulturelle læringssynet som er utgangspunktet når vi i neste kapittel skal se på verdien av klasseromsdialogen.

2.3 Verdien av klasseromsdialogen

I forrige kapittel så vi at dialogen i klasserommet kan bestå av monologiske så vel som dialogiske trekk. Jeg avsluttet med å sammenlikne det dialogiske synet på læring med den sosiokulturelle læringsteorien. I dette underkapitlet skal vi derfor se nærmere på det sosiokulturelle læringssynet samt andre teorier som kan vise oss verdien av klasseromsdialogen på et mer grunnleggende nivå. Verdien av klasseromsdialogen vil her vise seg på tre måter. Aller først vil jeg vise hvordan klasseromsdialogen er viktig med tanke på hvordan læring konstrueres. Deretter vil jeg komme inn på hvordan dialogen i klasserommet kan være en viktig identitets- og kulturskapende arena for elevene. Til slutt vil jeg vise verdien av klasseromsdialogen gjennom å peke på at dialogen er med på å oppøve elevenes kritiske tenkning. Dialogen i klasserommet, i helklassesamtalen, mellom elever eller mellom lærer og elev er på ingen måte den eneste veien til læring. I dette kapitlet vil jeg vise at verdien av klasseromsdialogen ligger i at dialogen kan gi en viss *type* læring, og videre at dialogen kan være fruktbar i forbindelse med framføringer.

2.3.1 Den proksimale utviklingssonen

I innledningskapittelet legitimerte jeg hvorfor det er viktig med en masteroppgave om framføring. Jeg trakk da blant annet fram det sosiokulturelle læringssynet. Dette synet framhever samtalen og gir den en grunnleggende betydning for læring og utvikling. Det sosiokulturelle læringssynet sier at læring skjer gjennom språket og mellom mennesker: ”Ifølge Vygotskij utvikles menneskelig bevissthet først i et fellesskap *mellom mennesker*, og deretter som en egenskap *innen det enkelte menneske*. Den språklige tenkingen har således mange fremtredelsesformer” (Skodvin i: Vygotsky, 2001, s.14). Ytringene og dialogene i klasserommet vil altså være en forutsetning for den enkelte elevs læringsutbytte.

Vygotsky skiller videre mellom utvikling og læring. Læring er noe som allerede har funnet sted, mens utvikling er en stadig prosess. For å illustrere utvikling og læring kan vi se til Vygotskys mye anvendte begrep, ”den proksimale utviklingssonen”. Den proksimale utviklingssonen beskriver han slik:

It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, s.86).

Den proksimale utviklingssonen er hele det området som ligger mellom det eleven kan klare på egenhånd og det eleven ikke greier, selv med hjelp fra en voksen. Dette sosiokulturelle læringssynet representerer altså et framtidsrettet syn, og fokuset ligger ikke på hva som er lært, men hva som *kan* læres. Læringen er sosialt betinget, den skjer i fellesskap med andre og når eleven er i den proksimale utviklingssonen.

For å knytte framføringen til den proksimale utviklingssonen kan vi si at selve framføringen representerer det eleven greier alene. Elevens utvikling, og dermed også læring, avhenger som nevnt av veiledning fra en voksen eller fra andre elever. For å utnytte læringspotensialet som ligger i elevens proksimale utviklingssone, kan vi igjen vende oss mot dialogismen. Ser vi på framføringen som en ytring i dialogen, må den også få et svar i form av andre ytringer som på en eller annen måte svarer passende på framføringen. Dialogen som følger framføringen får derfor en viktig funksjon. Sett med sosiokulturelle øyne er det nemlig i samtalen at selve utviklingen og læringen kan skje. Det finnes med andre ord en iboende dialog i framføringen som kan danne grunnlag for videre læring og utvikling.

2.3.2 Den identitet- og kulturskapende dialogen

Verdien i klasseromsdialogen ligger også, som vi skal se, i at dialogen er arena for identitet- og kulturskaping. Litteraturredaktøren Jon Smidt (2001) påpeker at elevene, gjennom sin deltakelse i norskundervisningen, gjør to ting. På den ene siden skaper de sin egen identitet (s.293), og på den andre er de med på å skape en felles kulturarv (s.294).

Gjennom å ytre noe i klasserommet, skaper elevene sin egen identitet. Den symbolske interaksjonismen⁵ beskriver hvordan våre handlinger har sosiale og symbolske betydninger. Ytringene elevene framsetter i klasserommet viser omgivelsene og dem selv hvem de er (s.293). Den symbolske interaksjonismen handler altså også om de ulike sosiale rollene. Eleven tilpasser seg de ulike rollene og ”beveger seg eller snakker med flere ”stemmer” i løpet av en ytring” (s.295). Som vi skal se senere, er også et av framføringens kjennetegn at elevene har et dobbelt publikum, nettopp fordi at de forsøker å ivareta sine ulike sosiale identiteter – eleven skal være kamerat, medelev og elev på én gang⁶.

For at elevene skal kunne skape identitet og kultur gjennom dialogen må læreren bygge opp en god klasseromsoffentlighet. Læreren må kunne se verden fra elevens side, men samtidig være en ”motstand” til elevenes ytringer. En måte å gjøre det på er å skape ”konflikt” og ”spenning” mellom ytringene (s.303), for, som Nystrand (1997) beskriver, å utvide diskursen. Smidts budskap ligger i at skolen må legge til rette for at eleven skal kunne respondere på kulturarven og gi sin replikk i den store dialogen, da skolen er en av de få arenaene hvor elevene får den muligheten.

Med bakgrunn i dialogismen henter Smidt teorien om ytringens ekspressivitet og adressivitet: ”Vi inntar en posisjon både i forhold til det vi ytrer oss om, gjennom holdningen vi inntar og stilen vi velger [...] og alltid i forhold til noen som vi regner med lytter eller leser” (s.291). I alle ytringer, også framføringene, ligger det en ekspressivitet og en adressivitet. I analysen vil jeg fokusere på hvordan ytringene svarer på hverandre innad i én undervisningstime. Uansett om elevene framsetter ytringer på bakgrunn av Ibsens eller medelevenes ytringer, har de inntatt en posisjon i forhold til det de ytrer seg om. Det betyr også at eleven har inntatt en posisjon til det han eller hun framfører om, og samtidig inntatt en stilling til mottakeren av

⁵ En retning utviklet av George Herbert Mead og Erving Goffman, også kalt Mead-tradisjonen.

⁶ Det dobbelte publikum i elevenes framføringer kommer vi tilbake til i kapittel 2.4.

framføringen. Ytringens ekspressivitet og adressivitet henger også sammen med tema for neste kapittel, nemlig at kritisk tenkning er en forutsetning for dialogen.

2.3.3 Dialogen som kilde til kritisk tenkning

En forutsetning for elevenes identitet- og kulturskaping er kritisk tenkning. Helle Alrø og Ole Skovsmose (2006a) peker på at mange former for læring foregår gjennom samtale. De står i den sosiokulturelle tradisjonen, og ser derfor på interaksjon som en forutsetning for læring. De karakteriserer dialogen som en undersøkende, uforutsigbar, risikofylt og likeverdig samtale (s.128), og fremsetter videre en hypotese om dialogbasert læring: Siden dialogen har spesielle kvaliteter, vil det føre til at læring basert på og gjennom dialog også innehar disse kvalitetene (ibid.). Alrø og Skovsmose vil her kunne argumentere for verdien av klasseromsdialogen gjennom å vise at kritisk tenkning er en forutsetning for å kunne delta i dialogen. For å skape en forbindelse mellom dialogbegrepet og kritisk tenkning bruker de begrepene *intensjon* og *refleksjon* (ibid.).

Dialogen defineres altså som en undersøkende, uforutsigbar, risikofull og likeverdig samtale. Det første vi skal se på, er dialogens undersøkende kvalitet. Refleksjon er en vesentlig del av dialogen, og refleksjon handler om å bli bevisst og overveie sine tanker, følelser og handlinger (s.132). Det er gjennom dialogen det kan oppstå en felles refleksjon.

Refleksjonene kan gå på *innholdet* i det man lærer, om de *personene* man lærer sammen med, og om *konteksten* som læringen foregår i (ibid.). Hva man reflekterer over, henger også sammen med hvem som reflekterer, og hvordan relasjonen er mellom dem er (s.133).

Konteksten påvirker også hvilke refleksjoner man foretar seg. Læringsmiljøet i klasserommet spiller derfor en viktig rolle for hvordan refleksjonene og dialogen blir. For å sjekke om klasseromsdialogen innehar den undersøkende kvaliteten, kan læreren for eksempel stille seg spørsmålene: ”Hvordan er arbeidet organisert?”, ”Hvordan etableres refleksjonsrommet?” og ”Hvordan er mulighetene for refleksjon?” (ibid.).

Dialogen ble også karakterisert som uforutsigbar. Det kan på den ene siden føre til at man kommer inn på uforutsette temaer eller inn i blindveier som ikke fører noe sted. På den andre siden kan det føre til at man kommer i kontakt med taus kunnskap, at man ser ting på nye måter eller at man får nye ideer som kan føre til handling (s.128). Siden dialogen er så uforutsigbar som den er, tar man også alltid en risiko, og man får kanskje ikke alltid det

utbyttet man hadde tenkt. En annen risiko ligger i at eleven ikke trenger å godta lærerens invitasjonen til dialog. En essensiell forutsetning for læring er at den som skal lære, har en intensjon om å lære noe (s.130). Invitasjonen må derfor være av en slik karakter, både i form og innhold, at elevene faktisk kan la seg involvere (s.131). Dette gjør at vi kan gå over til det siste kriteriet for dialog, nemlig likeverd og respekt for forskjellighet (s.128). Likeverd og respekt for forskjellighet er ikke nødvendigvis ensbetydende med asymmetri mellom deltakerne i dialogen. I kapittel

2.2.1 så vi at diskursmønsteret i klasserommet karakteriseres av akkurat denne asymmetrien. Det faktum at det ofte er læreren som inviterer til dialog, fører til at det også er læreren som velger emnene klassen skal reflektere over (Alrø og Skovsmose, 2006a).

Det er alle disse kvalitetene ved dialogen – at den er undersøkende, uforutsigbar, risikofylt og likeverdig – som gjør at Alrø og Skovsmose (2006a) argumenterer for at kritisk tenkning kan være et produkt av dialogiske læringsprosesser. Kritisk tenkning og læring forutsetter mye av det samme som dialogen, men noe av det viktigste er kanskje at eleven må ha en intensjon om å lære. Intensjonen om å lære er en forutsetning for at eleven kan ta eierskap over selve læringssituasjonen. Hvis man stiller seg kritisk til noe, har man også på et eller annet nivå tatt eierskap til læringen. Kritisk tenkning vil nødvendigvis også være et produkt av en del refleksjon (s.136). Alrø og Skovsmose mener at dialogen ”repræsenterer interpersonelle ressurser for gjennom læring-med-refleksjon, hvor der samtidig er intentioner-i-læring, at kunne etablere kritik og kritisk læring på et kollektivt grunnlag” (ibid.).

Vi kan oppsummere dette kapittelet med å si at det ligger mye læringspotensial i klasseromsdialogen. For å bli en del av dialogen må elevene først godta invitasjonen – de må bli med i dialogen. Å bli med i dialogen krever en viss anstrengelse og noe kritisk tenkning. Smidt (2001) forklarte dette med at i det man framsetter en ytring, har man allerede tatt stilling til innholdet og til mottakeren. Alrø og Skovsmose (2006a) pekte på dialogen som en risikofull aktivitet. Dialogen kan bunne ut i et forsøk på å overbevise samtalepartnerne, og andre ganger kan det hende at elevene fastholder sitt standpunkt uten å reflektere eller komme til nye innsikter. Utfordrende spørsmål fra læreren eller medelever kan imidlertid bli sett på som utelukkende negativ evaluering (s.136). Som vi skal se i neste kapittel, viser også forskning at tilbakemelding på muntlighet kan være ømtålig. Selv om dialogen er uforutsigbar og man derfor aldri kan forutse et bestemt utbytte, vil dialogens kvaliteter kunne medføre til læring med visse kvaliteter (ibid.).

2.4 Framføringen som sjanger

Oppgavens problemstilling søker som sagt å finne svar på hvilke måter elevenes framføringer inngår i klasseromsdialogen på. For å svare på problemstillingen trenger jeg en avklaring av hva som ligger begrepet framføring. Sjangeren framføring vil i det følgende ses på som en del av arbeidet med den muntlige ferdigheten. Jeg vil peke på hva som kjennetegner framføringen som arbeidsmetode for til slutt å komme inn på det kommunikative aspektet ved framføringene.

2.4.1 Muntlige ferdigheter

Selv om min oppgave ikke settes inn i et skolereformperspektiv, kan det kort nevnes noe om hvilken rolle framføringen har hatt og har i skolen i dag. Framføringen som sjanger fikk en sentral rolle som arbeidsmetode med reformene på nittitallet. Prosjektarbeid og andre elevaktive arbeidsmåter ble innført som obligatoriske arbeidsformer (Svenkerud, 2013a, s.4). Framføringen har fremdeles en sentral rolle som muntlig sjanger i skolen. Dagens læreplanverk, Kunnskapsløftet, blir ofte karakterisert som en literacy-reform (Eide, 2006). På engelsk betyr literacy evnen til å lese og skrive, men oversettes ofte til ”skriftspråklig kompetanse” på norsk (Blikstad-Balas, 2012). Literacy er representert i Kunnskapsløftet gjennom innføringen av ”de grunnleggende ferdighetene”. De fem grunnleggende ferdighetene er skriving, lesing, muntlighet og digitale ferdigheter, og skal alle gå igjen i alle fag. (Eide, 2006, s.11). I norskfaget blir det muntlige ferdighetene definert slik:

å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.5)

Som utdraget fra læreplanen viser, knyttes altså den muntlige ferdigheten til lytteferdigheten, samtaleferdigheten og taleferdigheten. Det uttrykkes også at det må arbeides systematisk ”med ulike muntlige sjangere” (s.5).

2.4.2 Framføring som arbeidsmetode

Forskning på feltet har stadfestet at det jobbes lite systematisk med muntlighet i norske klasserom. Videre er det den elevaktive framføringen som er primærmediet i arbeidet med muntligheten. I tillegg viser det seg også at det framføringssekvensene er veldig like, de er rituelle og standardiserte.

Sigrun Svenkerud betegner arbeidet med muntlighet som ”snevert og lite systematisk” (s.65), men påpeker at det er mangel på struktur og ikke prosjektarbeidsmetoden i seg selv som er problematisk. Hun peker også på det samme som Nystrand (1997) fant i sine studier i amerikanske litteraturklasserom. Det kan virke som om den læringsteoretiske og didaktiske intensjonen bak en arbeidsform eller -metode ikke alltid samsvarer med hva som faktisk finner sted i klasserommene. Også i rapporten fra PISA+-prosjektet finner forskerne mange elevaktive arbeidsformer, men de peker på at disse aktivitetene kan utnyttes bedre:

Vi har registrert mye av hva vi vil betegne som ’underbruk av læringssituasjoner’. Allment er det mye aktivitet og mye elevengasjerende aktiviteter. Men mange situasjoner synes å mangle fokus, retning og ikke minst lærerens aktive og systematiske introduksjon og oppsummering av aktiviteten. Elevoppgaver og aktiviteter blir ofte stående som enkelthendelser og blir i liten grad satt inn i en større kunnskapsmessig, faglig og/eller teoretisk ramme (Klette et al, 2012, s.7).

Etter å ha undersøkt niendeklassingers norsktimer, fant Svenkerud (2013b) at det i bunn og grunn var mye muntlig aktivitet i timene, men at det var lite systematisk arbeid med muntligheten. Det mest systematiske arbeidet med muntlighet viste seg å være arbeid med den relativt frie og elevaktive framføringen (Svenkerud, 2013b, s.60). Selv om forskerne finner lite systematisk arbeid med muntlighet, er det altså framføringen som er den mest vanlige og framtreddende arbeidsformen når det kommer til arbeid med muntlighet i klasserommet. Til nå har vi sett på noen av framføringens ytre kjennetegn. I det følgende skal vi se nærmere på hva som kjennetegner selve framføringssituasjonen.

Forskning viser nemlig at framføringssekvensene er rituelle. Både i videomaterialet fra 2005 (PISA+) og i intervjuer med 9.-klassinger fra 2009 viser Svenkerud et mønster i timene med framføring: ”Elevene holder en monologisk framføring etter tur foran klassen og læreren. Det gis lite utfyllende tilbakemeldinger, ofte bare med en karakter” (ibid.). Anne Løvland (2006) har studert elevenes multimodalitet gjennom å analysere framføringene. Hun fant mye variasjon i de multimodale elevtekstene, men hun fant også tydelige likhets- og fellestrekk i presentasjonene (s.98). Selv om Løvland fokuserer på det multimodale i framføringene, kom hun fram til mye av det samme som Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) fant i sin analyse

av PISA+-materialet. Framføringene framstår som rituelle, og det kan virke som om framføringene har blitt redusert til en standardisering av formidlingssituasjonen. Denne standardiseringen ser Løvland på som noe som kan hemme elevenes kreativitet (Løvland, 2010, s.140). Årsaken, hevder hun, er at alle tekstene bestandig har samme målgruppe og kommunikasjonssituasjon (ibid.). Målgruppa er alltid læreren og medelevene. Når elevene framfører, ligger det en forventning om at de skal gå inn i en ekspertrolle, en slags lærerrolle (s.103), men når de står foran klassen ved kateteret må de imidlertid utfylle en dobbel rolle. De har et dobbelt publikum bestående av læreren og medelevene (s.104). Kjersti Bartnæs Rygg (2010) har skrevet masteroppgave om elevers muntlige presentasjoner i et mottakerperspektiv, og viser at det dobbelte publikum påvirker framføringene både i innhold og i form. På den måten kan arbeidet med framføringen som sjanger ha tjent med å øke elevenes mottaker- og situasjonsbevissthet, hevder hun. Noe av det som kjennetegner en god skriftlig eller muntlig ferdighet, er nemlig evnen til å ha mottakeren i tankene (Berge, 1988, 2005).

2.4.3 Kommunikasjon med mottakeren

Elevenes kommunikative ferdigheter og mottakerbevissthet har hovedsakelig blitt studert i forbindelse med elevenes skriftlige arbeider. I det følgende vil jeg vise at dette kan ha overføringsverdi til framføringene. Vi har til nå sett at Løvland og Rygg peker på mottakerbevissthet som viktig i arbeid med framføringer, både med tanke på dens muntlige og skriftlige modaliteter. Kjell Lars Berge (1988) hevder at evnen til å være bevisst rundt mottakeren og situasjonen er svært verdifull: ”Mottakerbevissthet og situasjonsfleksibilitet er et symptom på godt utviklet kommunikativ kompetanse” (s.65).

Ingeborg Kind Ekroll (2010) har studert elevenes skriving og tekstlig kommunikasjon i et samhandlingsperspektiv og et dialogisk perspektiv. Gjennom å undersøke tre elevtekster som ble vurdert til høy grad av måloppnåelse fra nasjonale prøver i skriving i 2005 (s.87) fant hun at tekstene kommuniserer med en tenkt leser, men at det finnes klare forbedringspotensial i samhandlingskommunikasjonen med leseren (s.89). For å forbedre elevenes kommunikative samhandling med leseren må elevene bevisstgjøres sin posisjonering i forhold til egen skriverolle, emnet og adressaten (ibid.). Berge (1988, s.80) hevder at mottakerbevisstheten kan være enda viktigere talesituasjoner enn i skriftlige kommunikasjonssituasjoner, da

mottakeren faktisk er tilstede. I det følgende skal vi derfor se nærmere på måten elevene kommuniserer med mottakeren i skriftlige tekster.

I forbindelse med elevenes skriftlige tekster beskriver Berge (1988) den typiske skolestilen. For å finne ut hvordan elevene kommuniserer med mottakeren i skolestilen undersøker han hvilken handling de framsetter med stilen. I pragmatikken sier man gjerne at man med språket kan utføre enten strategiske, rituelle eller kommunikative handlinger⁷. Skolestilen er vanskelig å plassere innenfor en av de tre handlingstypene, hevder Berge. Ønsker elevene å oppnå gode karakterer, er det først og fremst en strategisk handling de framsetter. Ønsker de å oppleve seg selv som voksne, blir stilskrivingen et slags innvielsesrite til voksenverden. Men ønsker de å komme til bevissthet om seg selv gjennom stilskrivingen, framsetter de en kommunikatív handling. Det som derimot er spesielt med skolestilen, er at elevene er nødt til å utføre en kommunikatív handling for å kunne utføre de strategiske og rituelle handlingene (s.59). Berge mener at elevene i realiteten ikke skal kommunisere i skolestilen, men bare late som gjennom å framsette en tilsynelatende kommunikatív handling. Han karakteriserer skolestilen som en inautentisk sjanger hvor det overordnede målet er å få en vurdering av læreren, ikke å kommunisere:

Den strategiske handlingen ”skrive stil” skal se ut som en kommunikasjonshandling, men samtidig følge visse rituelle regler. Eleven står altså ikke fritt til å skrive som han vil, men må innordne den tilsynelatende kommunikative handlinger under etablerte og forutsigbare normer (ibid.).

Hva er det som egentlig bestemmer hvordan elevene kommuniserer? De pragmatiske reglene i klasserommet lar seg vanskelig sette ut av funksjon (s.60). Det finnes to regler for kommunikative handlinger: Forståelighetsregelen og situasjonsregelen. For det første må det som ytres, være forståelig, altså tekstgrammatisk korrekt. Situasjonsregelen handler på den andre siden om at avsenderen ikke må bryte med situasjonens gjeldende konvensjoner. Konvensjonene består blant annet av hvilke forventninger det ligger til grunn for ulike deltakers ytringer. Den viktigste pragmatiske reglen er trolig situasjonsregelen. Situasjonsregelen handler om hvilke ytringer som i større og mindre grad er akseptable å framsette. Selv om Berge (1988) sier at elevene ikke kommuniserer på ordentlig i skolestilen, mener han at skolen ikke skal kopiere tekstkulturene utenfor skolen. Skolens oppgave ligger hovedsakelig i å utvikle en tekstlig beredskap hos elevene (Berge, 2005, s.16).

⁷ Dette beskrives mer inngående i kapittel 2.6, hvor spesielt de strategiske og kommunikative målene med språkhandlingene tematiseres

Berge (1988) hevder videre på at det er vanskeligere for eleven å være mottakerbevisst og vise situasjonsfleksibilitet hvis læreren ”legger vekt på rollen som eksaminator og karaktersetter” (s.65). Sånn sett peker han på at lærerrollen i seg selv kan være med på å påvirke situasjonen og de handlingene elevene utfører med tekstene sine.

Overføringsverdien fra teorier om elevenes skriftlige arbeider ligger for det første i tanken om at mottaker- og situasjonsbevissthet er en viktig forutsetning for god kommunikasjon. Overføringsverdien ligger for det andre i tekstenes kommunikative og strategiske mål. Vi har sett at Berge (1988) peker på at målet med den skriftlige skolestilen tilsynelatende er å fremsette en kommunikativ handling, men at den blir overskygget av de rituelle og strategiske handlingene som skolestilen også er nært knyttet til.

2.5 Klasseromsforskning

Når det kommer til muntlighet i klasserommet er det vanlig å skille mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet (Haugsted, 1999). Muntlighet i undervisningen er alle muntlige arbeidsformer, og undervisning i muntlighet er metaundervisning. I dette kapitlet vil både muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet bli tematisert. Tidligere forskning og empiriske studier av arbeid med muntlighet i klasserommet vil kunne beskrive hvordan framføringen inngår i klasseromsdialogen. Gjennomgangen av forskningen vil bestå av studier som jeg anser som viktige for min oppgave, og som også kan gi en pekepinn på hvordan mine resultater blir. Forskning som har sett på hva som skjer i for- og etterkant av framføringene, og dermed er relevant for mitt første forskningsspørsmål, vil bli sentrale her. Det som skjer ”før” framføringen kan knyttes til alle forberedelsene elevene gjør i forbindelse med framføringen. Det kan også være noe læreren gjør i timene forut framføringen, eller det vise til lærerens innledning av timen. Det som skjer ”etter” framføringen kan knyttes til lærerens respons og tilbakemelding, eller til hvordan læreren oppsummerer og avslutter timen. Det bør også nevnes at mye av den utvalgte klasseromsforskningen ikke bare er deskriptiv, men også har normative innslag. I tillegg til at selve framføringen knytter seg til taleferdigheten, skal vi i dette kapitlet også tangere de to andre ferdighetene som den muntlige ferdigheten består av, nemlig samtale- og lytteferdigheten.

Vi har til nå sett at det jobbes lite med muntlighet i norske klasserom. Når det først arbeides med muntlighet er det framføringen som er primærmediet. I evalueringsrapporten av Reform 97 undersøkte Frøydis Hertzberg (2003) hvordan økt fokus på muntlighet i reformen viste seg i praksis, i hvilken grad det undervises i muntlige ferdigheter, og i hvilken grad det var snakk om konkret, tekstspesifikk veiledning (s.137). Hertzberg mener det er en fare for at muntlighet ikke tillegges nok egenverdi i skolen, og viser til at det arbeides lite med muntlighet og til at skriftligheten fortsatt har en høy status i skolen (s.139). Der Hertzberg finner at framføringene var fremtredende og enerådige i arbeidet med muntlige ferdigheter, finner Dysthe (2008, s.177) det samme, og peker videre på tomrommet og antiklimakset som følger framføringen i klasserommet. Flere mener at man i større grad kan dra nytte av læringspotensialet som ligger i de elevaktive arbeidsformene. De elevaktive arbeidsformene har i stor grad blitt kritisert for å skape en distansert lærerrolle (Svenkerud, 2013a, s.5). Det er derfor grunn til å anta at det ligger et uutnyttet potensial i antiklimakset som følger framføringene, og at dette læringspotensialet på en eller annen måte kan fylles av deltakerne.

2.5.1 Veiledning og metaundervisning

Læreren gir lite veiledning før og underveis i arbeidet med framføringene. Svenkerud, Klette og Hertzbergs (2012) empiriske analyse av videomaterialet i PISA+ omhandler både undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen. Forskergruppen kartla lærer- og elevaktivitet når det arbeides med muntlige ferdigheter. De fant at læreren gir veiledning i 60 % av tiden når elevene forbereder seg til framføring, hvorav 50 % går til gruppeveiledning og 10 % til individuell veiledning (Svenkerud et al., 2012, s.43). Når det kommer til veiledning og støtte i prosessen mener elleve av tolv elever ”at de får lite eller ingen veiledning av lærerne i forbindelse med forberedelsene til framføringene de skal holde” (Svenkerud, 2013a, s.9), i tillegg til at de ofte øver hjemme foran foreldre og får mesteparten av veiledningen der (ibid.).

Svenkerud (2013a) intervjuet i forbindelse med sin doktoravhandling 12 elever i niendeklasse om deres syn på opplæring i muntlige ferdigheter. Elevene sier at forarbeidet til framføringene som regel baserer seg på gruppearbeid, men at de ofte fordeler arbeidsoppgavene slik at de likevel ender opp med å arbeide individuelt (s.8). Når elevene forbereder framføringene går mesteparten av tiden til å arbeide med innholdet (Hertzberg,

2003, s.157). Det er kanskje ikke så rart når det viser seg at framføringene også vurderes ut fra det faglige innholdet (s.158).

Den manglende veiledningen i forkant av framføringen kan også knyttes til hvorvidt det gis metaundervisning i muntlig. PISA+-materialet viser svært korte og veldig få metaundervisningssekvenser (Svenkerud et al., 2012). Det var lite undervisning og/eller instruksjon i forkant av de muntlige framføringene (s.45). Metakunnskap og -språk et viktig middel for at elevene skal kunne tilegne seg sekundærsjangrene, i dette tilfellet framføringssjangeren. Svenkerud peker imidlertid på at det kan være grunn til å tro at det er mer undervisning i muntlige ferdigheter enn hva elevene gir uttrykk for, da dette arbeidet kan være en integrert del av arbeidet med muntlig (Svenkerud, 2013a, s.12).

For å arbeide med framføringer trenger elevene ”kunnskap om innhold, form, kommunikativ kompetanse og retoriske ferdigheter samt kunnskap om fordeling av ansvar og roller” (ibid.). Disse kunnskapene samsvarer i liten grad med hva elevene selv mener de har lært gjennom å arbeide med framføringer. Elevene trekker fram erfaringsbaserte ferdigheter, som for eksempel stemmebruk, kroppsholdning, gester og blikkontakt, når de blir spurt om hva de har lært. Elevene har altså tilegnet seg visse ferdighetskunnskaper gjennom erfaringer (s.9), men mangler påstandskunnskapen⁸. Alt i alt sier Svenkerud at ”resultatene av studien viser en skjevhet i balansen mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap: opplæringen foregår som trening i og ikke som kunnskap om muntlige ferdigheter” (Svenkerud, 2013b, s.63).

2.5.2 Respons⁹

For å undersøke hvordan framføringen inngår i klasseromsdialogen vil det også være nødvendig å undersøke hva som skjer *etter* framføringen. For å undersøke hva som kjennetegner ytringene som følger framføringen har jeg valgt å trekke fram forskning som knytter seg til vurderingskultur, respons og veiledning, responsens formål, metakunnskap om muntlighet, lytting, helklassesamtalen og lærerens spørsmål til elevene.

Korte, positive tilbakemeldinger

⁸ For de ulike typer kunnskap, se for eksempel Hillocks (1986) og Hertzberg (2001).

⁹ Respons viser her til alle typer responser, tilbakemeldinger, veiledninger, kommentarer og vurderinger elevene får.

Svenkerud et al. (2012) undersøkte hvordan lærernes respons på framføringer utarter seg, og forklarer det slik: ”Når elevene er ferdige med planleggingen i grupper, og skal framføre, tar lærerne rollen som tilhører sammen med resten av elevene. Etter elevframføringene er lærernes kommentarer mer en vurdering enn veiledning” (s.43). Lærerens kommentarer er korte, generelle og positive. Det hender også at de ikke får noen tilbakemelding – bare en beskjed om at de vil få karakter (s.44). Vurderingen er dermed ofte summativ. Som en del av det rituelle mønsteret fant Svenkerud at ”det gis lite utfyllende tilbakemeldinger” på elevframføringene (Svenkerud, 2013a, s.60). Elevene får støttende, men ukritisk respons (Hertzberg, 2003, s.159). Svenkerud et al. (2012) konkluderer i sin undersøkelse fra 2011 med at vurderingskulturen for muntlig ikke holder mål sammenliknet med vurderingskulturen for skriftlig. Selv om innføringen av de grunnleggende ferdighetene har løftet muntligheten opp og fram i den nyeste læreplanen, er det eksamen som i stor grad styrer klasseromspraksisen. I tillegg til innføringen av de grunnleggende ferdigheten, og på grunn av at den muntlige eksamensformen har dreid seg i en retorisk retning, spår de at studier i framtiden vil vise et mer systematisk og bevisst arbeid med muntlighet (s.47).

Veiledning og respons

For ytterligere å definere respons kan vi se til Torlaug Løkensgard Hoel (2010, referert i Jers, 2012), som skiller mellom veiledning og respons. Veiledning handler om det arbeidet som læreren gjør, mens respons kan gis av både lærere og elever. Veiledning er noe som komplementerer responsen, og er i hovedsak en lærerkompetanse (Hoel, 2010 referert i Jers, 2012, s.73). Kommentarene læreren framsetter i undersøkelsen til Svenkerud et al. (2012), kunne like gjerne ha blitt framsatt av elevene, da kommentarene bare blir det som karakteriseres som respons, og ikke veiledning. Det er læreren som har størst og best vurderingskompetanse når det kommer til det verbalspråklige (Løvland, 2006, s.105), men det viser seg at de overlater mye av vurderingen av framføringene til elevene. Anne Løvland sier at dette igjen fører til at vurderingen av det muntlige nødvendigvis vil få mindre prestisje i klasserommet (s.128). Lærerens respons og tilbakemelding bør gjenspeile lærerens vurderingskompetanse, hevder hun.

Formålet med responsen

Mye av forskningen som er gjort på respons, handler om respons på elevenes skriftlige arbeider. Det var med den prosessorienterte skrivepedagogikken på 80-tallet at responsen fikk mye oppmerksomhet. Senere lanserte Black og William (1998) begrepet *formativ*

vurdering, fikk responsen en ny retning: Vurderingens formål er å gi elevene veiledning for å fremme læring gjennom å gi eleven informasjon om faglig progresjon (UDIR, u.d.).

I *Klasserommet som muntlig arena – att tala fram sin trovärdighet* beskriver Cecilia Olsson Jers (2012) hva respons er, hva som skiller responsen i klasserommet fra tilbakemeldinger generelt, og hva formålet med responsen er. Hun beskriver muntlige situasjoner i det svenske klasserommet ved å se på forberedelse, gjennomføring og respons med et retorisk språkteoretisk bakteppe. I hverdagslivet får man som regel respons på muntlige eller skriftlige ytringer fra et publikum eller en dialogpartner. Hva er det som er spesielt med responsen som foregår i klasserommet? Jers (2012) definerer respons på muntlige framføringer som de synspunkter som framkommer etter framføringen. Disse synspunktene har som regel to formål – å bekrefte samt utfordre eleven (s.68):

I undervisning i muntlig framställning måste responsens idé vara närvarande i samtal mellan elever och lärare om vad responsen skal innehålla och hur den kan framföras på bästa möjliga sätt. Responsens idé är att både bekräfta det som gestaltas med hjälp av språket i framställningen och blicka framåt mot nya syften och mål (s.7).

Følsomt med respons på muntlighet

Responsen, å utfordre og bekrefte eleven, kan gis på ulike nivåer, og handler om *hva* vi gir respons på, *når* gir vi respons, og *hvordan* vi gir den. Når det kommer til *hva* vi gir respons på, viser hun til Jönsson (2009), som sier at responsen kan gis ut fra oppgave-, prosess-, metakognitivt eller personlig nivå:

Respons på metakognitiv nivå handlar om hur man kan stötta elever att hitta strategier för sitt eget lärande. [...] Respons på en personlig nivå blir snarare nödvändig för lärandet eftersom en persons ethos och trovärdighet är så nära knutet til både språk och kropp. Den personliga nivån är däremot med största sannolikhet den som är mest besvärlig för en lärare att ge respons på eftersom det inte går att förutse hur den kommer att tas emot (s.74).

Jers peker her på en av årsakene til at respons på framføringen kan virke følsomt både for læreren og elevene. Framføringen er en av mange situasjoner i klasserommet hvor elevene forhandler sin troverdighet, sitt ethos, i samarbeid med de andre deltakerne. Elevene opplever også at responsen de får ikke holder mål (s.77). En medvirkende årsak til at responsen på framføringen kan være ”skummelt” og følsomt er, i følge Jers, at responsen bare omhandler *actio*, selve framføringen, og ikke de andre forberedelsesfasene *inventio*, *dispositio*, *elocutio* og *memoria* (s.69).

Kriteriebasert veiledning

I evalueringsrapporten av reform 97 argumenterer Hertzberg (2003) for at lærerne trenger et ”tolkningsfellesskap” i muntlighet på lik linje som det finnes i det skriftlige (s.166, s.168). Dette tolkningsfellesskapet må basere seg på bruk av kriteriebasert veiledning som for eksempel kan forankres teoretisk i retorikk og drama (s.169). Metakunnskap om muntlighet og respons er en forutsetning for tolkningsfellesskapet. Vi så tidligere at for å kunne snakke om muntlighet, trenger vi et språk med begreper som gjør at vi har en felles forståelse og en felles plattform for diskusjon. Metakunnskap og -språket gjelder ikke bare kunnskap om framføringssjangeren, men handler også om alle omstendighetene rundt framføringen og den muntlige ferdigheten som helhet. Dette støttes som vi så også av Jers, som peker på at alle fem fasene i arbeidet med en tale må være en del av vurderingsgrunnlaget for at det ikke bare er *actio*, selve framføringen, som vurderes. I materialet hos Hertzberg finnes det nemlig ikke eksempler på systematisk veiledning på framføringene. Kriteriebasert veiledning er først og fremst læringsfremmende, men leder også oppmerksomheten bort fra eleven som person og over på selve framføringen, noe som gjør at veiledningen vil bli mer rutinepreget (s.164).

Publikumsrollen og lytting som respons

Tidligere i kapittelet så vi at mottaker- og situasjonsbevissthet er tegn på god kommunikativ kompetanse. Forskning viser derimot at når det gjelder selve framføringen, er elevene mest bevisste på seg selv: ”publikumsrollen er altså ikke eksplisitt i elevenes bevissthet, verken når det gjelder virkemidler for å vekke publikums interesse, eller hva det vil si å være et godt publikum selv” (Svenkerud, 2013a, s.10). Når det kommer til framføringen ligger kilden til mestringsfølelse hos elevene i å kunne snakke fritt fra manus (ibid.). Det kan være grunn til å tro at siden elevene ikke er bevisste publikumsrollen når de arbeider med framføringen, vil de heller ikke være veldig bevisste på rollen de har som publikum.

Svenkerud et al. (2012) beskriver et klasseromsmiljø hvor medelevene stort sett er stille når presentasjonene foregår, og det er få som åpenlyst forstyrrer og viser at de kjeder seg eller ikke følger med. Det gjennomgående bildet er at publikum gir lite respons til de som framfører. Jers (2012) mener at vi må øke elevenes metakunnskap om responsen og dens formål. Elevene gir alltid en form for respons ved at de lytter til framføringen, og Jers trekker fram lytteforskeren Kent Adelman, som mener at elevenes lyttekompetanse må bedres til den grad at elevene lærer å lytte *til* framfor bare å høre *på* hverandre (Jers, 2012, s.79).

Hertzberg (2003) peker på utfordringer som gjør seg gjeldende både i muntlig og skriftlig kommunikasjon: ”For å produsere en vellykket skriftlig tekst må en nok kunne forestille seg mottakerens reaksjoner, men i tale produseres teksten *i samarbeid med* mottakerens reaksjoner” (s.139). Det kreves altså mer av mottakeren i muntlig kommunikasjon, fordi begge parter er til stede i situasjonen og kan påvirke den i (nesten) like stor grad:

En samtalepartner som står og ser i taket, kan stoppe enhver dialog, og et støyende publikum kan på et øyeblikk ødelegge en godt forberedt framføring. Fordi både taler og lytter er medskapere av ytringssituasjonen, må alt pedagogisk arbeid med muntlighet i klasserommet også innebære fokus på lytterrollen og på publikums evne til å gi god respons (s.140).

Muntlighet handler nemlig også om lytting. Som vi så i kapittel 2.4.1, består den muntlige ferdigheten av tale- og samtaleferdighet, men også av en lytteferdighet. Det kan kanskje virke som om lyttingen har blitt glemt bort i arbeidet med muntligheten. I boken *Konsten att lyssna* løfter Kent Adelman (2009) fram lyttingens betydning i dialogen, og setter det inn i et didaktisk perspektiv. Med bakgrunn i dialogismen peker han på at den som lytter har et stort ansvar i kommunikasjonssituasjonen (Adelman, 2009, s.122), ettersom man alltid på en eller annen måte inntar en responderende posisjon til det som ytres (s.177). Haugsted (1999) skilte mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet. Når det kommer til undervisning i muntlighet mener Adelman vi også trenger didaktiske rammer for undervisning i lytting (Adelman, 2009, s.115). Elevene blir ikke bedre til å lytte jo mer de lytter, og Adelman peker på et eksplisitt fokus på lyttingen som ferdighet. Læreren må lære elevene måter å ta sin del av kommunikasjonsansvaret på (s.121), i tillegg må læreren lage klare, didaktiske spilleregler for lyttingen i klasserommet (s.123).

2.5.3 Lærerens spørsmål

Når det kommer til det som skjer etter framføringen, begrenser det seg ikke bare til lærerens respons og tilbakemeldinger. Framføringen følges også ofte av at læreren stiller spørsmål til elevene. Samtaleferdigheten blir ivaretatt i klasserommet gjennom ulike dialogtyper.

Dialogen representeres i stor grad gjennom helklassesamtalen, lærerens samtaler med enkeltelever og elevens samtaler i grupper eller par (Penne & Hertzberg, 2008). Spørsmålene, og den helklassesamtalen som oppstår i etterkant av framføringen er altså en viktig del arbeidet med muntligheten. I kapittel 2.3.1 så vi at dialogen i klasserommet har en egenverdi: Det er i dialogen med læreren eller medelever at eleven er i sin proksimale utviklingssone, og hvor utvikling og læring kan skje.

Emilia Andersson og Kirsti Klette (under publisering) har undersøkt hvilke type spørsmål lærerne stiller i helklassesamtalen, samt hvordan de responderer på elevenes svar. Materialet er hentet fra timer i naturfag og norsk i PISA+-materialet. Forskerne fant at mye av tiden brukes til spørsmål-svar-sekvenser, men at de to lærerne stilte forskjellige typer spørsmål. Norsk læreren stilte flere dialogiske og åpne spørsmål enn naturfagslæreren, som hovedsakelig stilte mer autoritative og lukkede spørsmål. En av forklaringene på den ulike fordelingen av åpne og lukkede spørsmål ligger i fagtradisjonenes natur og tradisjon, hevder de. De peker på at utfordringen ligger i hvordan læreren, med en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål, kan involvere eleven i størst mulig grad: "We argue that teacher questions serve many purposes, and teachers need all tools in their toolkit when trying to stimulate discourse and participation in classroom conversations (Andersson & Klette, under publisering). De peker her på behovet for et didaktisk samtaleverktøy.

I en annen artikkel diskuterer Andersson (under publisering) åpne og lukkede spørsmål i lys av en litterær samtale hentet fra det samme materialet. Hun peker på at distinksjonen mellom åpne og lukkede spørsmål ikke er særlig fruktbar for å beskrive den litterære samtalen. Hun fant at de spørsmålene som per definisjon blir sett på som åpne, i realiteten ikke alltid var åpne, da det virker som om læreren egentlig ønsket et forutbestemt svar. Lærers oppfølging og bruk av elevsvar er avgjørende for den litterære samtalen, men Andersson viser at læreren i liten grad følger opp elevenes svar, både svarene på åpne og lukkede spørsmål. Vi har nå sett at helklassesamtalen er en viktig arena for opparbeidelsen av den muntlige ferdigheten, og det viser seg altså å være *måten* spørsmålene, både åpne og lukkede, blir stilt på, som er avgjørende for hvorvidt eller hvordan læreren igjen bruker elevsvarene videre i dialogen.

2.5.4 Kontekstualisering av aktivitetene

Et generelt inntrykk forskningen gir, er at undervisningstimene i norske klasserom i liten grad bærer preg av innramming. Klettes studie om interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom konkluderer med at det gis lite tid til avrundning og oppsummering av aktiviteter, og peker på at konsekvensene blir at intensjonene med oppgavene og forventningene til elevene blir uklare (Klette, 2003, s.73). I forrige kapittel så vi at det var lite metaundervisning i forkant av framføringene, og formålet med timen blir sjeldent presentert for elevene. Lite kontekstualisering av aktiviteter innebærer at også framføringene i liten grad

kontekstualiseres. Dette gjør at vi kan gå videre til det siste teorikapittelet. I det følgende skal vi blant annet se til pragmatikken og teori om kontekst.

2.6 Språkhandlinger

Teorien om språkhandlinger er hentet fra pragmatikken, som er en retning som studerer språket i bruk. Språkhandlingsteorien kan gi oss verktøy til å beskrive hva vi *gjør* med språket, det vil si hvilke *handlinger* vi utfører når vi bruker språket. Teorien om språkhandlinger vil på den ene siden, og sammen med teorien om dialogen, danne et teoretisk bakteppe for oppgaven. På den andre siden vil teorien være utgangspunkt for utarbeidelsen av kategorier og koder for analysen. I dette kapittelet vil jeg først si noe om kontekst, for deretter å presentere teorien om språkhandlinger i korte trekk. Dette vil jeg blant annet gjøre med å vise klassifikasjonssystemet for språkhandlingene, før jeg går over til å forklare hvordan visse språkhandlinger, på bakgrunn av sosiale og kulturelle konvensjoner, hører sammen i par. Videre tar jeg opp tråden fra kapittel 2.4.3 ved å peke på at en kommunikativ aktivitet, for eksempel en framføring, både har kommunikative og strategiske mål. Til slutt vil jeg trekke fram Alrø og Skovsmose og deres Inquiry Cooperation Model (IC-modell) som beskriver åtte språkhandlinger, som alle skal være indikatorer på en dialogisk diskurs.

2.6.1 Kontekst

En annen måte å si at man studerer språket i bruk på, er å si at man studerer språket i kontekst. Ludwig Wittgenstein (1958) ser på kontekstens betydning for språklig mening, og sier at "the meaning of a word is its use in the language" (s.20). Konteksten er de omgivelsene, eller den sammenhengen, språket opptre i, og beskrives som regel ut fra tre forskjellige nivåer: tekstuell kontekst, situasjonskontekst og kulturkontekst. Tekstuell kontekst er "de ytringene som går forut for den aktuelle ytringen, eller de tidligere tekstene i en kjede av tekster" (Svennevig, 2010, s.146). Bronislaw Malinowski beskriver i *The Problem of Meaning* (1923) situasjons- og kulturkonteksten. Han sier at situasjons- og kulturkonteksten spiller inn på ordenes og ytringenes meninger, og mener at studiet av språk må ses i sammenheng med studiet av kulturen og omgivelsene (s.306). Kulturkonteksten flytter fokuset over på det generelle, ved å se på deltakerne gjennom hvilke *roller* de representerer, og videre hvilken *type* kommunikativ aktivitet det er snakk om. Den situasjonelle konteksten består av individene som er til stede, den kommunikative aktiviteten

som framføringen er, og de fysiske omgivelsene. De fysiske omgivelsene representerer ofte en typisk scene for denne type aktivitet (Svennevig, 2010, s.150-151).

I forrige kapittel ble hevdet at klasserommets pragmatiske reglene er nokså rigide. Dysthe (2008) mener derimot at konteksten i klasserommet kan endres på ulike måter. Hun eksemplifiserer to ulike metoder hvor læreren har endret den typiske konteksten, og hvor elevene kan tre inn i rollen som lærer for medelevene. Den første metoden går ut på at alle elevene leser seg opp på et kapittel og skriver sammendrag, og hvor alle risikerer å måtte undervise for de andre dagen etter. Den andre metoden går ut på at læreren gir en gruppe elever ansvaret for å undervise resten av klassen i et helt kapittel (s.176). Ved at alle elevene leser det samme kapittelet og skriver sammendrag, vil det kunne føre til at elevene er mer oppmerksomme. I tillegg til at de lytter mer aktivt, vil også terskelen for å stille spørsmål og komme med kommentarer minke nettopp fordi de har fått en felles referanseramme (ibid.). Ved at elevene trer inn som lærere, snus de konstitusjonelle rollene, noe som gjør det mulig å endre på kulturkonteksten. I denne oppgaven er det først og fremst den tekstuelle konteksten som skal analyseres, det vil si ytringene og språkhandlingene som omkranser framføringen i klasserommet, men tanken om kontekstens betydning vil være viktig, særlig i diskusjonen.

2.6.2 Lokusjonære, illokusjonære og perlokusjonære språkhandlinger

John L. Austin (1962) mente at vi med språket utfører handlinger på flere ulike nivåer. Hver gang vi ytrer noe utfører vi en form for handling, derav navnet språkhandlinger. Disse handlingene delte han inn i lokusjonære, illokusjonære og perlokusjonære språkhandlinger. De lokusjonære handlingene er det det vi kan kalle selve ytringshandlingen (s.94). Å si, å rope, å hviske meningsfulle setninger er eksempler på lokusjonære handlinger. Hvis vi utfører en lokusjonær språkhandling, utfører vi samtidig en illokusjonær språkhandling. De illokusjonære handlingene refererer til handlingen som ligger i ytringen, og fordrer også en mottaker som har forstått ytringen. Den illokusjonære handlingen er den handlingen som utføres ved å si ”innhold X i kontekst Y”. Ytringen ”Kommer du?” vil bety forskjellige ting ut fra hvilken konteksten den framsettes i: ”Kommer du? Kinoen begynner snart” eller ”Kommer du i bryllupet i sommer?” får forskjellige betydninger ut fra den tekstuelle og den situasjonelle konteksten. Perlokusjonære språkhandlinger er den *virkingen* den utførte handlingen har på mottakeren. Ved å ytre noe, vil det kunne ha en effekt på mottakerens tanker, følelser eller handlinger (ibid.), noe som avsenderen aldri kan ha full kontroll over.

2.6.3 Språkhandlingsklasser

John R. Searle (1976) videreførte teorien om de *illokusjonære* språkhandlingene¹⁰. Han utformet et hierarki og kategoriserte de illokusjonære språkhandlingene i fem ulike språkhandlingsklasser. Språkhandlinger handler i stor grad om samhandling mellom avsender og mottaker, det vil si, om språkets mellommenneskelige funksjon (ibid., s.61). På den måten vil språkhandlingene vi utfører, også representere de kulturelle kodene i et diskurssamfunn. Searle delte de illokusjonære språkhandlingene inn i fem klasser: *Representatives*, *directives*, *commissives*, *expressives* og *declarations* (Searle, 1976). De norske termene etter Svennevig (2010) er *konstativer*, *direktiver*, *kommisiver*, *ekspressiver* og *kvalifiseringer*.

Konstativene er ytringer hvis mål er å si noe om verden. For å sjekke om vi har med en konstativ å gjøre, kan vi spørre oss om ytringen kan karakteriseres som rett eller gal (Searle, 1976, s.11). *Direktivens* illokusjonære poeng er å forsøke å få mottakeren eller lytteren til å utføre en handling i framtiden (s.11). *Kommisivene* er språkhandlinger hvor det illokusjonære poenget er at avsenderen selv forplikter seg til å gjøre noe i framtiden (ibid.). *Ekspressivenes* illokusjonære poeng er å uttrykke en psykologisk tilstand hos taleren (s.13). *Kvalifiseringene* skiller seg litt fra de andre klassene. Kvalifiseringer er språkhandlinger som både vil få ordene til å passe med virkeligheten, men også virkeligheten til å passe med ordene. Denne klassen krever en institusjonell ramme (Searle, 1976, s.14, Svennevig, 2010, s.63), hvor avsenderen og mottakeren representerer ulike roller som har ulike funksjoner i den gitte institusjonen (Searle, 1976, s.14). En prest vil, i sin kraft av å være prest, og gjennom ytringen ”Da er dere rette ektefolk”, skape en ny virkelighet samtidig som han beskriver virkeligheten. Searle beskriver også en underkategori av kvalifiseringene som han kaller *representative declarations* (s.15). Denne kategorien består av kvalifiseringer som på en eller annen måte overlapper konstativene. I visse institusjonelle situasjoner kan det hende at noen fremsetter ytringer som sier noe om verden, men at hvor man trenger en autoritet for å bestemme hva som faktisk er riktig. Til forskjell fra kvalifiseringene, krever *representative declarations*, heretter omtalt som konstaterende kvalifiseringer¹¹, oppriktighet fra taleren. En prest vil for eksempel ikke trenge å være oppriktig når han vier noen, men det trenger derimot læren når han gir tilbakemeldinger eller karakterer til elevene.

¹⁰ Siden jeg heretter kun vil tematisere de illokusjonære språkhandlingene har jeg valgt å skrive ”språkhandlinger” framfor ”illokusjonære språkhandlinger”.

¹¹ Egen oversettelse på bakgrunn av Searles begrep *representative declarations*.

Tabellen nedenfor viser de fem språkhandlingsklassene, samt eksempler på ulike språkhandlinger. I tillegg til de som er vanlige å oppgi og de som Svennevig (2010) oppgir, har jeg lagt til noen som kanskje er særlig vanlig i klasserommet. Disse er uthevet i fet skrift. Begreper fra teorien om språkhandlinger har som nevnt blitt brukt som grunnlag for å utforme ulike kategorier og koder til analysen. Disse kommer vi tilbake til i kapittel 3.3.5.

SPRÅKHANDLINGS- KLASSE	SPRÅKHANDLING	YTRINGENS KOMMUNIKATIVE MÅL OG GYLDIGHET	
Representatives (Konstativer)	<i>Påstå</i> <i>Informere</i> <i>Fortelle</i> <i>Forklare</i> <i>Gjengi</i> <i>Svare</i>	Mål	Å representere et saksforhold i verden.
		Gyldighet	Taleren må vise til sannhet
Directives (Direktiver)	<i>Be (om noe)</i> <i>Spørre</i> <i>Beordre</i> <i>Anmode</i> <i>Kreve</i> <i>Invitere</i> <i>Råde (noen til noe)</i> <i>Tillate</i>	Mål	Å få samtalepartneren til å gjøre noe (også det som er i hans eller hennes interesse)
		Gyldighet	Taleren må ha legitimitet
Commissives (Kommissiver)	<i>Love</i> <i>Garantere</i> <i>Tilby</i>	Mål	Å forplikte seg til å gjøre noe
		Gyldighet	Taleren må være oppriktig
Expressives (Ekspressiver)	<i>Gratulere</i> <i>Ønske noen lykke til</i> <i>Unnskyld seg</i> <i>Gi et kompliment</i> <i>Gi kort positiv tilbakemelding</i>	Mål	Å uttrykke en psykologisk tilstand hos taleren
		Gyldighet	Taleren må være oppriktig
Declarations (Kvalifiseringer) <u>Underkategori</u> Representative declarations (Konstaterende kvalifiseringer)	<i>Erklære noen for gift</i> <i>Melde flytting</i> <i>Gi karakter</i> <i>Gi lengre tilbakemelding</i> <i>Godkjenne/avvise elevsvar</i>	Mål	Å skape en ny virkelighet. Forutsetter ofte en institusjonell ramme
		Gyldighet	Taleren må ha legitimitet

Tabell 2.2: Språkhandlingsklasser. Utformet på bakgrunn av Searles artikkel ”A Classification of Illocutionary Acts” (1976) og Svennevigs bok *Språklig samhandling* (2010, s.61-68)

2.6.4 Språkhandlingspar og språkhandlingssekvenser

Som tidligere nevnt er språkhandlingsparene en del av våre kulturelle koder. De kulturelle kodene sier noe om hva som blir sett på som passende å si eller gjøre i en gitt situasjon. Klasserommet består også av tydelige normer for hvordan språkhandlinger bør utføres i ulike situasjoner. I visse situasjoner med språklig samhandling er det som regel noen ytringer som er tettere knyttet sammen enn andre (Svennevig, 2010, s. 87). For eksempel vil et spørsmål ofte kreve et svar, og en invitasjon en aksept eller et avslag. Noen responser er rett og slett mer akseptable enn andre. Hvis en ytring skaper en forventning til den kommende ytringen, har vi ofte med et språkhandlingspar å gjøre (ibid.). Tabellen nedenfor viser noen klassiske eksempler på språkhandlingspar. I analysen vil jeg peke på noen av språkhandlingsparene jeg fant i timene med framføringer.

SPRÅKHANDLINGSPAR	
Spørsmål	Svar
Hilsen	Hilsen
Anmodning	Samtykke / avvisning
Tilbud	Aksept / avslag
Gratulasjon	Takk
Klage	Unnskyldning / forsvar
Beskyldning	Benektelse / tilståelse

Tabell 2.3: Språkhandlingspar. Utformet på bakgrunn av Svennevig, 2010, s.87

I virkeligheten er det derimot ikke alltid slik at en av samtalepartnerne framsetter et spørsmål hvorpå den andre kommer med et svar like etterpå. Som regel kommer det mye ”tomprat” før man får sagt det man *egentlig* mener å si. Av den grunn kan vi klassifisere ulike språkhandlingssekvenser som opptrer før, mellom og etter selve språkhandlingsparet. Språkhandlingsparet ”spørsmål-svar” består gjerne av sekvenser før, under og etter selve spørsmålet og svaret. Sekvensene har ulike funksjoner. De som orienterer seg framover i tid er ytringer som forbereder språkhandlingssekvensen og kalles *presekvenser*. Presekvenser er ytringer som innleder til selve hovedsekvensen og det primære språkhandlingsparet (Svennevig, 2010, s.89). *Innskuddssekvenser* er sekvenser som utsetter språkhandlingen og kan orientere seg framover så vel som bakover i språkhandlingssekvensen (s.88). Sekvenser som orienterer seg bakover, kalles *postsekvenser*. Postsekvensene ”fungerer som oppfølgninger til en annen sekvens og dermed blir koherente ut fra sin relasjon til denne. Det er mange typer oppfølgninger, men særlig vanlige er kanskje de som evaluerer eller på annen

måte kommenterer en respons” (s.89). Postsekvensene i klasserommet kan for eksempel være læreren som kommenterer, avviser eller godkjenner elevens svar på lærerens spørsmål.

2.6.5 Kommunikative og strategiske mål

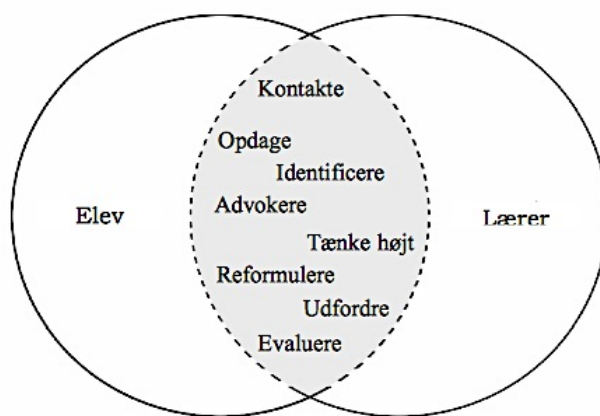
Språk og kommunikasjon handler om samhandling mellom samtalepartnerne:

”Kommunikative prosjekter er felles løsninger på en kommunikativ oppgave og går ut over den enkelte språkhandlingen. De forespeiles i én ytring og fullføres i en annen, eventuelt i en sekvens av flere ytringer” (Svennevig, 2010, s.79). Dette forteller oss at de illokusjonære språkhandlingssekvensene og -parene på den ene siden handler om samarbeid, og på den andre siden om kulturelle koder. De kommunikative prosjektene har både kommunikative og strategiske mål som løses gjennom samarbeid mellom samtalepartnerne. De kommunikative målene blir konvensjonelt uttrykt gjennom språkhandlingen, mens de strategiske målene ikke gjør det (s.81). De strategiske målene kan være av konvensjonell art. For å knytte dette til klasseromsdialogen kan vi si at det kommunikative prosjektet – framføringen og klasseromsdialogen – har både kommunikative og strategiske mål.

2.6.6 Dialogiske språkhandlinger og IC-modellen

Som vist ovenfor finnes det mange språkhandlinger, men som vi skal se i følgende kapittel er det ikke alle som rommer dialogiske kvaliteter. Språkhandlinger som også defineres som dialogiske handlinger, er språkhandlinger med undersøkende, risikofylte og likeverdige kvaliteter (Alrø og Skovsmose, 2006a, s.129). Alle språkhandlinger kan føre til læring, men språkhandlingene av mer dialogisk karakter kan føre til en annen type læring. Selv om det er vanskelig å observere læring, definerer Alrø og Skovsmose (2006b) dialogisk læring som læringsprosesser hvor det gjennomgående oppstår dialogiske handlinger (s.124). De peker på at det er lærerens oppgave å invitere elevene inn i læringsprosessen (s.131). Hos Nystrand (1997) så vi at én av måtene læreren kan invitere eleven inn i læringsprosessen på er ved bruk av ”uptake” av elevenes svar. Lærerens språkhandlinger i for- og etterkant av en framføring kan av den grunn bli sett på som svært betydningsfulle, og videre som en forutsetning for at elevene tar del i dialogen og eierskap i læringsprosessen. Konteksten dialogen foregår i, spiller også inn på hvilke refleksjoner man gjør seg (Alrø og Skovsmose, 2006a), og det er derfor lærerens oppgave å legge til rette for læring. Timene med framføringene må derfor være av en slik karakter at medelevene føler seg invitert til den læringsprosessen som dialogen er.

Alrø og Skovsmose (2006b) har også utviklet en modell, *IC-modellen* (Inquiry Cooperation Model), som viser hvilke språkhandlinger som kan oppstå i en dialog. IC-modellen knytter teorien om språkhandlinger sammen med teorien om dialogen, og vil på den måten passe godt med oppgavens formål. Modellen er ikke et didaktisk verktøy for hvordan dialoger kan føres i klasserommet, men kan gi oss indikasjoner på hvorvidt det foregår et dialogisk samarbeid og eventuelt hvordan dette foregår. Begrepene i modellen vil derfor også brukes som en del av analysen senere i oppgaven.



Figur 2.1: IC-modellen (Hentet fra Alrø og Skovsmose, 2006b, s.112)

De gir videre eksempler på hva de åtte dialogiske språkhandlingene kan innebære.

Kontakte	<i>Tune inn</i>	Tune inn på samarbeidspartneren og sette seg inn i hans eller hennes perspektiv
	<i>Være oppmerksom</i>	Være oppmerksom på hverandre og hverandres forskjellige bidrag
	<i>Være tilstede</i>	Være oppmerksom på hverandre og hverandres forskjellige bidrag
	<i>Støtte</i>	
	<i>Bekreftelse</i>	Gjensidig bekreftelse av hverandre
	<i>Bruke humor</i>	Felles humor og latter er viktig for kontakten
	<i>Stille undersøkende spørsmål og tilleggsspørsmål</i>	En del av å være til stede i samtalen
Opdage	<i>Stille undersøkende, undrende (autentiske), utvidende og oppklarende spørsmål</i>	Spørsmål som uttrykker en undring og spørsmål som det ikke finnes noe gitt svar på (autentiske spørsmål)
	<i>Stille sjekk-spørsmål</i>	For å finne ut av samtalepartnerens tanker og perspektiver
	<i>Utforske og prøve muligheter</i>	Uttrykke og synliggjøre perspektiver på samtalens overflate

	<i>Stille hypotetiske spørsmål</i>	Hva-om-spørsmål. Måte læreren kan invitere elevene inn i et undersøkelseslandskap
Identifisere	<i>Stille hvorfor-spørsmål</i>	Må stilles med åpenhet og undring
	<i>Forklare og utkrystallisere ideer</i>	Identifisere prinsipper som springer ut fra en felles oppdagelse
Advokere	<i>Sette fram synspunkter, ideer og forslag til undersøkelse (og advokere for disse)</i>	Det er ikke tilstrekkelig å bare sette fram sine synspunkter
	<i>Komme med forforståelser</i>	Å uttrykke det man tenker, men samtidig være villig til å suspendere sine forståelser og forforståelser
	<i>Reflektere kollektivt</i>	Å sammen avklare hva en gitt forståelsesmåte innebærer
Tenke høyt	<i>Stille hypotetiske spørsmål</i>	Kan fungere som invitasjon til ytterligere undersøkelser
	<i>Si noe høyt</i>	Si impulsive innfall høyt
	<i>Gjøre offentlig</i>	Gjøre tankene i hodet offentlig og tilgjengelig som ressurs i samtalen
Reformulere	<i>Gjenta</i>	Gjenta det som har blitt sagt, kanskje i et litt annet tonefall
	<i>Parafrasere</i>	Parafrasering kan gjøre at man fokuserer på nøkkelutsagn eller ideer. Bekreftelse på at man har hørt hva den andre har sagt eller som en invitasjon til å utdype en idé. Bekrefte gjensidig forståelse eller de kan bli klar over perspektivforskjeller som trenger avklaring.
	<i>Fullføre hverandres ytringer</i>	Uttrykk for at samtalepartnerne lever seg inn i hverandres perspektiver
	<i>Opprettholde kontakt</i>	Reformuleringer kan være med på å sikre opprettholdelse av kontakten i den undersøkende samtalen
Utfordre	<i>Stille hypotetiske spørsmål</i>	Et advokert forslag kan utfordres gjennom hypotetiske spørsmål.
	<i>Utforske alternative muligheter</i>	Utfordring og hypotetiske spørsmål kan gå ut på å utforske alternative muligheter
	<i>Introdusere et vendepunkt i en undersøkelse</i>	Hvis elevene griper en utfordring fra læreren kan det føre til et vendepunkt i elevenes undersøkelse
Evaluerer	<i>Konstruktiv feedback</i>	
	<i>Bekreftelse</i>	
	<i>Ros</i>	
	<i>Ubetinget støtte</i>	
	<i>Kritikk</i>	

Tabell 2.4: Dialogiske språkhandlinger. Utformet på bakgrunn av Alrø og Skovsmose (2006b).

I det følgende vil jeg gi en nærmere forklaring av de dialogiske språkhandlingene:

Å kontakte handler om kontakten mellom samtalepartnerne. Den må være god for i det hele tatt å kunne starte opp et samarbeid, men den er også en forutsetning for samarbeidet

underveis. Dialogiske språkhandlinger som knytter seg til ”kontakte”, er der for å etablere, gjenopprette og gjenetablere kontakten i dialogen (s.117)

Å oppdage: Den dialogiske språkhandlingen ”oppdage” handler om å finne ut av noe man ikke visste eller var klar over fra før. Det kan dreie seg om oppdagelse av gamle eller nye perspektiver og forståelsesmåter hos samtalepartneren. Å oppdage betyr å fokusere på det det snakkes om, og er nært knyttet til det å ta eierskap til prosessen. I en dialog kan man komme til å oppdage noen ting, mens andre ting blir oversett. Læreren er viktig i slike ”oppdagelsesprosesser”, men elevene har kanskje lett for å godta forslag uten diskusjon. Læreren har innsikten i faget til å kunne løfte fram elevforslag med faglig relevante perspektiver slik at de ikke blir oversett (s.119). For eksempel kan læreren stille hypotetiske spørsmål som igjen kan føre til at elevene stiller undersøkende og undrende spørsmål. Alrø og Skovsmose (2006b) sier at hvis elevene stiller hypotetiske spørsmål, så tegner det på at de har tatt eierskap av prosessen (s.118).

Å identifisere er forskjellige måter å løfte fram faglig innhold på gjennom å gjøre det synlig for alle deltakerne *etter* at man har oppdaget og utforsket perspektiver (s.119). De hypotetiske spørsmålene i oppdagelsen kan følges opp av hvorfor-spørsmål. For at ikke hvorfor-spørsmålene skal virke som kontrollspørsmål, er det viktig at de stilles med åpenhet og undring. Det omhandler mye av det samme som Andersson (under publisering) mener når hun sier at det er *måten* spørsmålene til elevene blir stilt på som har noe å si, ikke hvorvidt de klassifiseres som åpne eller lukkede.

Å advokere kommer fra engelsk ”advocacy” som kommer av verbet ”to advocate”, som igjen betyr å argumentere. Selv om man skal sette fram synspunkter og komme med forforståelser, så handler det ikke om å overbevise eller overtale samtalepartneren. Læring tar utgangspunkt i noe man allerede vet og kan, og når det er flere som samarbeider, er det nødvendig å skape et ”intersubjektivt fellesskap” (s.120). I denne sammenhengen handler advokere om perspektivbevissthet. Det er en visshet om at det finnes forskjellige perspektiver, og at de forskjellige perspektivene kan være ressurser i en argumentasjon (ibid.). Gjennom å advokere kan man dvele ved noe før det blir godtatt eller avvist.

Å tenke høyt er måter å uttrykke sine tanker, ideer og følelser på i selve undersøkelsesprosessen. Alrø og Skovsmose kaller det ”learning by talking” (s.121).

Å reformulere er en viktig del av dialogen fordi man hele tiden må være sikker på hva den andre mener, og hvilke forståelser vedkommende har, før man sammen kan skape nye forståelser. Reformulering kan være sjekkspørsmål. Sjekkspørsmål er ikke helt det samme som kontrollspørsmål, fordi sjekkspørsmålene brukes for å sjekke om man har forstått hverandre riktig (s.121). De peker på at reformuleringer også har en emosjonell funksjon i dialogen, da det å reformulere hva samtalepartneren har sagt, også er en implisitt anerkjennelse av den andre og dens synspunkter (s.122).

Å utfordre er å stille spørsmål ved allerede oppnådde erkjennelser eller fastslåtte forforståelser. De kan knyttes til egne eller til andres perspektiver. En forutsetning for å kunne utfordre er at alle perspektivene i samtalen er avklart. Dette kan skje på ulike måter. Man kan oppdage for å se om det er perspektiver som ellers blir tatt for gitt, eller man kan advokere for noe på nytt (s.123-124). Å utfordre krever også at noen griper utfordringen.

Å evaluere blir ofte framsatt av læreren, men kan også representeres av at elevene evaluerer sin egen innsats.

Det er viktig å påpeke at disse åtte dialogiske språkhandlingene for det første bare er grunnelementer, og for det andre at det finnes mange forskjellige nyanser av disse. De kan opptre i ulike kombinasjoner og rekkefølger. Det avhenger blant annet om det er snakk om en lærer-elev-samtale eller en samtale mellom elever. De er som regel sporadiske, og er sjeldent tilstede i en hel undervisningstime eller i et helt samarbeidsløp (s.125). Dialogisk læring har dårlige forutsetninger i oppgaveparadigmet og i IRE-samtalen som finnes i det tradisjonelle klasserommet, hevder de (s.124). Dette er fordi det tradisjonelle klasserommet begrenser elevens mulighet til å selv ta ansvar for læringsprosessen gjennom lærebokas og lærerens autoritet (s.111).

2.7 Sammenfatning av kapitlet

Jeg har i dette kapitlet ønsket å definere min forståelse av dialog, klasseromsdialog og framføringssjangeren. Den tidligere forskningen har blitt undersøkt i lys av oppgavens forskningsspørsmål for å kunne gi hint om hva mine resultater blir.

Med Bakhtins syn på dialogen endte vi opp med et ”utvidet dialogbegrep”. Teorien om at en ytring er svar på tidligere ytringer og samtidig forutsetter nye, utgjør en grunnleggende forståelsesmåte i. Det finnes både monologiske og dialogiske sider ved undervisningen, men begge er nødvendige på grunn av skolens institusjonelle mål. Med bakgrunn i hvordan læring, identitet og kultur formes, ble også dialogen framhevet som viktig i klasserommet. En forutsetning for dialog er at elevene stiller seg kritiske til det som sies, men det er lærerens oppgave å legge til rette for at elevene føler seg invitert til den dialogiske læringsprosessen.

Den tidligere forskningen har på ulike måter gitt flere indikasjoner på hva som skjer før og etter framføringene. I forkant av framføringene gis det i liten grad veiledning og metaundervisning, og siden alle ytringer forut framføringen også utgjør dens tekstuelle kontekst, vil disse ytringene virke inn på hvordan timen utarter seg. Når det kommer til det som skjer etter framføringen, knytter forskningen seg til lærerens respons på framføringen. Respons på det muntlige kan være følsomt, noe som kanskje er årsaken til at læreren ofte gir korte, positive tilbakemeldinger. Som en løsning, peker flere på kriteriebasert veiledning, noe som også vil være nødvendig for å øke muntlighetens (og dens vurderingskulturs) prestisje.

Vi har sett at elevene verken er bevisste på mottakeren eller på hvordan de selv er som publikum. Mottaker- og situasjonsbevissthet som viktige for den kommunikative ferdigheten. Lytteferdigheten ble trukket fram som en viktig del av den muntlige ferdigheten, men også som en del av responsen som gis i klasserommet. Vi har sett at responsens formål er å bekrefte, men også å utfordre eleven. En måte å utfordre elevene på gjør læreren når han stiller dem spørsmål. Forskning viser at mye av tiden i klasserommet brukes til spørsmål-svar-sekvenser. Lærerne stiller både åpne og lukkede spørsmål, men vi har sett at det er *måten* spørsmålene blir stilt på som spiller inn på dialogisiteten i klasserommet.

For å finne ut hvilke måter framføringen inngår i klasseromsdialogen på, ønsker jeg som sagt å se på hva elevene og lærerne *gjør* med språket i for- og etterkant av framføringene. Teorien om språkhandlingene utgjør på den måten et nyttig analyseredskap. Vi har sett at kommunikasjonen i klasserommet styres av den tekstuelle, den situasjonelle og den kulturelle konteksten, som på ulike måter omkranser den kommunikative oppgaven som framføringen er. Avslutningsvis ble Alrø og Skovsmoses IC-modell presentert. Modellen knytter dialogismen og språkhandlingene i klasserommet sammen i én modell som også vil være utgangspunkt for deler av analysen.

3 Metode og materiale

Metode kommer fra det greske *methodos* og betyr ”å følge en bestemt vei mot et mål”. I dette kapitlet vil jeg først argumentere for hvorfor jeg har valgt den kvalitative veien. Deretter blir oppgavens forskningsdesign presentert, før jeg gir en mer teoretisk innfallsvinkel til kvalitativ metode, observasjon og bruk av videomateriale. I beskrivelsen av selve datamaterialet vil jeg kort gjøre rede for PISA+-undersøkelsens videomateriale, samt si litt om positive og negative sider ved gjenbruk av datamateriale. Jeg forklarer deretter utvelgingen som er foretatt til min oppgave, før jeg introduserer analysemetodene og hvordan selve analyseprosessen har foregått. Herunder blir også kategoriene og kodene presentert i en egen tabell. Dette følges til slutt av en forklaring av hvordan jeg har arbeidet med materialet når det kommer til transkribering og anonymisering. Underveis og avslutningsvis vil jeg stille spørsmål som omhandler oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Forskningsmetoden må som sagt velges på bakgrunn av problemstillingens karakter: ***På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?*** Hvilken metode er best egnet til å svare på denne problemstillingen, og hvilke aspekter av den det er som blir belyst? Spørsmålet blir på hvilke måter jeg best kan undersøke dialogisiteten i klasserommet?

Når det gjelder forskningsmetode, går hovedskillet mellom kvalitative og kvantitative metoder. De kvantitative metodene ønsker ofte å utføre statistikk på et tallfestet materiale gjennom for eksempel spørreundersøkelser eller eksperimenter. De kvalitative metodene søker derimot å tolke tekst som er utformet på bakgrunn av for eksempel intervjuer eller observasjon. Både datainnsamlingen og tolkningen av datamaterialet er altså forskjellig i de to metodiske tilnærmingene (Kleven, 2011, s.19). Min kvalitative tilnærming til materialet er valgt for å gi best mulig innsikt i spørsmålet om hvordan framføringene integreres i klasseromsdialogen. Det er jeg som forsker som i første omgang har valgt problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse avhenger igjen av hva jeg finner interessant i forskningsmiljøet og samfunnet generelt (s.24). Den kvalitative tilnærmingen kan ikke bli sett på som objektiv, og tanken om at språket ikke er et nøytralt medium er en verdifull innsikt å ta med seg, ettersom kvalitativt materiale både beskrives og analyseres gjennom verbalspråket. Kvalitativ metode har derimot en nærhet til materialet som ikke den

kvantitative metoden har, og kan på den måten gi oss annen type kunnskap enn hva de kvantitative metode kan (s.19). Den kvalitative metoden har sin styrke i å kunne brukes som en ”helhetlig vurdering av enkeltkasus” (ibid.), men ”mindre egnet til å sammenlikne ulike kasus” (ibid.), og vil på den måten være formålstjenlig i min studie.

I min studie har jeg både valgt en hypotesedannende, men også en hypotesetestende tilnærming. Kleven (2011) peker på at: ”Kvalitative metoder har for øvrig sin største styrke i eksplorerende eller hypotesedannende undersøkelse” (s.20). Den hypotesedannende tilnærmingen kan beskrives som en måte å introdusere nye tanker, ideer og begreper til forskningsfeltet på (ibid.). I en av de valgte analysemetodene, ”grounded theory”¹², finner vi også formålet om å generere ny teori til feltet. Den abduktive logikken blir ofte brukt i den hypotesedannende fasen av forskningen, og ”abduksjon er en egnet metode til å få fram og analysere de ikke-observerbare strukturene i observerbare hendelser” (Hjardemaal, 2011, s.205). Et av målene for analysen vil derfor være å forsøke å trekke slutninger om hva som er *sannsynlige* mønstre i det observerte og transkriberte materialet. På den andre siden har jeg i deler av analysen også testet mine egne hypoteser. Hypotesene ble utformet på bakgrunn av å ha sett og transkribert videomaterialet, men også i kombinasjon med teori og tidligere forskning på feltet.

Valg av metode henger som tidligere nevnt sammen med hvilket formål studien har. Jeg vil derfor starte med å plassere min studie i forskningsfeltet. Klasseromsforskning kan sies å være en paraplybetegnelse for ulike, både metodisk og tematisk, forskning i klasserommet. Svenkerud (2013b) viser til Rex, Steadman og Gracianes (2006) metastudie som identifiserer sju ulike retninger innen klasseromsforskning: prosess-produktorienterte studier, kognitivt eller konstruktivistisk orienterte studier, studier med fokus på det situerte, etnografiske studier, sosiolingvistiske studier, kritisk orienterte klasseromstudier samt aksjonsforskning (Svenkerud, 2013b, s.30). Min studie er en kvalitativ observasjonsstudie og vil kunne falle inn under retningene som studerer det situerte og det sosiolingvistiske aspektet i klasserommet. Ulike forskningstyper søker forskjellig viten: å beskrive, forklare, forstå eller være handlingsveiledende (Thisted, 2010, referert i Svenkerud 2013b, s.31). Mitt forskningsprosjekt stiller spørsmål som representerer et dialogisk, pragmatisk og sosiokulturelt syn på det som skjer i klasserommet, og vil forsøke å beskrive og forstå

¹² Jf. Kapittel 3.3.4

læringen som skjer i interaksjonen mellom deltakerne i klasserommet. I diskusjonen vil jeg også forsøke å forklare, trekke slutninger, samt være handlingsveiledende når det gjelder hvilken klasseromspraksis jeg, ut fra analysen, har sett som mest fruktbar.

3.1.1 Forskningsdesign

For oversiktens skyld har jeg laget en tabell som viser oppgavens forskningsdesign:

Fokus	Det dialogiske aspektet ved framføringen
Datamateriale	Videoopptak fra PISA+ materialet
Utvalg	Videoopptak fra tre sekvenser med muntlige framføringer på tre ulike skoler
Metode	Observasjon
Type analyse	Kvalitativ analyse. Analyse av utvalgte sekvenser med fokus på hva som skjer før og etter framføringene. Språkhandlingsanalyse /pragmatisk analyse. Metodiske verktøy er hentet fra innholdsanalyse og "grounded theory"
Analysebegreper/kategorier/koder	Kodene og kategoriene er hentet fra språkhandlingsteorien. For fullstendig kodebok, se kapittel 3.3.5

Tabell 3.1. Forskningsdesign.

3.2 Kvalitativ observasjonsstudie

Det kvalitative observasjonsstudiet tar i dette tilfellet et "close up perspective" (Goodson & Sikes, 2001) på interaksjonen i klasserommet. Det er også vanlig å beskrive klasseromstudier ut fra hvilket nivå som studeres: mikro-, meso- eller makronivå (Lemke, 2000). Å studere og analysere ytringer og språkhandlinger i klasserommet vil kunne tillegges mesonivået i klasseromsforskningen. I det følgende vil jeg komme inn på ulike aspekter ved en slik studie. Først vil jeg si noe om hvilken forskerrolle jeg har hatt i denne studien, for deretter å presentere teori om observasjon som metode og videoopptak som observasjonsmateriale.

3.2.1 Forskerrollen

I kvalitativ metode er forskeren et viktig "instrument" i datainnsamlingen, og materialet er avhengig av forskeren, både når det kommer til innsamlingen av datamaterialet, og når det kommer til selve tolkningen. I og med at jeg har anvendt meg av PISA+-materialet, har jeg ikke vært med på innsamlingen¹³. Hvordan jeg tolker materialet avhenger av min forforståelse. (Hjardemaal, 2011, s.193). Ettersom man aldri kan utelate forskerens

¹³ Se kapittel 3.3.1 PISA+-materialet og 3.3.2 Gjenbruk av datamateriale

forforståelser blir det derfor viktig å være bevisst på hvilke forforståelser man som forsker tar med seg i tolkningen.

Når det kommer til selve tolkningen av materialet, tar jeg med meg blant annet mine egne erfaringer med framføring. Jeg var en del av Reform 97 hvor prosjektarbeid ble innført som obligatorisk arbeidsmetode. Jeg har derfor erfaringer med prosjektarbeid og framføring fra grunnskolen, videregående skole samt noe fra min tid her på Universitetet i Oslo. Arbeid med framføringer har for min del i stor grad vært preget av individuelt arbeid eller prosjektarbeid om et gitt tema, før man framfører det man har funnet ut for en større forsamling. Den største forskjellen på framføringene i de forskjellige institusjonene har vært hva formålet er. De kommunikative og strategiske målene¹⁴ har på skolen spriket i to forskjellige retninger. Det har virket på meg som om framføringene på universitetet og i seminarrommene har kommunikative og strategiske mål som mer eller mindre drar i samme retning. Selv om framføringene i seminarene kanskje skal fungere som en kvalifiseringsoppgave, som igjen skal gi grunnlag for å vurdere om studenten skal kunne få gå opp til eksamen, har jeg tenkt at et annet viktig strategisk mål også vil være å undervise medstudentene i pensum. Jeg bærer også med meg mine kunnskaper om framføringer, muntlighet og dialog som jeg har tilegnet meg fra ulike fag på Blindern. Sammen med arbeidet med teorikapittelet, har mine erfaringer og forkunnskaper om emnet ført til at jeg har gjort meg opp en del tanker om hva jeg selv mener er gode og hva som er mindre gode måter å arbeide med muntlighet og framføringer på. I analysen er det forskning og teori som forsøksvis vil danne bakgrunn for tolkningen.

3.2.2 Observasjon og videomateriale

I forskningssammenheng brukes observasjon når forskeren er ute etter å studere et sosialt fenomen i en naturlig kontekst. Observasjon brukes når man er interessert i et fenomen, og når har en problemstilling som ikke kan måles på andre måter enn ved observasjon.

Handlinger og atferd er typiske fenomener som best lar seg undersøke ved å observere. På den ene siden kan observasjonen være nyttig når forskeren ønsker å se etter ikke-verbal atferd (Cohen et al., 2011, s.457), men observasjon er også en metode for å se på interaksjon i en sosial kontekst (ibid.).

¹⁴ Jf. kapittel 2.6.5 Kommunikative og strategiske mål

Det finnes ulike typer observasjon, og de deles som regel inn etter om det er snakk om strukturerte eller ustrukturerte observasjoner. Strukturerte observasjoner er mer systematiske enn ustrukturerte observasjoner. Man har på forhånd valgt ut hva som skal observeres, og ”Hensikten med forhåndsspesifiserte kategorier er for det første at observatøren skal konsentrere seg om de atferdstypene som man ut fra problemstilling og teoretiske analyser har utpekt som viktige” (Kleven, 2011, s.41).

Som vi skal se senere i dette kapittelet, har jeg forhåndsbestemte kategorier og koder for analyse, men jeg har også latt materialet bestemme kodene. På den måten kan vi si at jeg har foretatt en semistrukturert observasjon (Cohen et al., 2011, s.457). Fordelen med en semistrukturert observasjon er, særlig med tanke på et videomateriales omfang, at jeg har noen retningslinjer for hva jeg skal se etter, men at jeg også kan være åpen for å registrere interessante hendelser i materialet.

De ulike typene observasjon deles også inn etter hvor tilstedeværende og deltakende observatøren er. Observatøren kan være deltaker, deltaker som observatør, observatør som deltar eller bare observatør (ibid.). I hvilken grad observatøren deltar i situasjonen, har også noe å si: ”Når observasjon benyttes som datainnsamlingsmetode, er det alltid en mulighet for at observatøren påvirker situasjonen” (Kleven, 2011, s.42). Det er dette som kalles observatøreffekten. Hvilken effekt observatøren har på situasjonen varierer som sagt med hvilken type observasjon det er snakk om og i hvilken grad observatøren er deltakende i situasjonen.

Jeg har i forskningsprosessen opptrådd som det som kan kalles en ”hemmelig observatør”, eller hva Gold (1958, referert i Cohen et al., 2011, s. 457) betegner som ”the complete observer”. Den hemmelige observatøren observerer utenfor situasjonen. I denne sammenheng vil det være mer naturlig å snakke om en videokameraeffekt, ettersom materialet ikke er samlet inn av observatører i klasserommet, men av en tre-kamera-løsning som ble satt opp i klasserommene. I hvilken grad har kameraene påvirket situasjonen? Kameraeffekten er vanskelig å måle. Samtidig som mange mener å vite at kamera endrer atferden til den som filmes, finnes det også studier som hevder at dette er et oppskrytt fenomen (Cohen et al., 2011, s.470). Videomateriale kan videre beskrives slik:

Video recording can offer a more ”unfiltered” observational record than human observation (Simpson and Tuson, 2003: 51), and the record can be viewed several

times; it is not a "once-and-for" all observation. Audio-visual data collection has the capacity for completeness of analysis and comprehensiveness of material, reducing the dependence on prior interpretations by the researcher. Video recording also enables several playbacks to be conducted, to scrutinize the data more fully (s.470).

Som Cohen et al. er inne på her, er en av de største fordelene med videoopptak at man kan se dem om igjen, og at man derfor ikke er avhengig av å få med seg alt den ene gangen. Et annet moment er at språkhandlingene som framsettes i analysen bare er deler av helheten. Ved at jeg bare ser på og analyserer disse enhetene, vil jeg naturligvis miste noe av helheten i diskursen, nettopp fordi helheten er mer enn summen av delene (Cohen et al., 2011, s.588-589). Til forskjell fra positivismen handler hermeneutikken om å fortolke tekstmateriale (Hjardemaal, 2011, s.190). Den hermeneutiske sirkel viser til at man i tolkningen hele tiden veksler mellom del og helhet. På den måten kan man forstå delen ut fra helheten, men også oppnå en større forståelse av helheten gjennom å forstå delen (s.191). Gjennom å se framføringen i lys av den konteksten den opptrer i, kan jeg oppnå en bredere forståelse av hvilken rolle framføringen har i klasserommet. I kapittel 5 vil jeg gjenoppta den hermeneutiske tankegangen.

Det at jeg har valgt å bruke videomateriale, gjør at jeg har et veldig rikt materiale, og at jeg har opparbeidet meg en innsikt i diskursen som jeg kanskje ikke ville fått om jeg bare hadde observert én gang, eller bare hatt tilgang til en lydfil. Forskerens blikk på situasjonen preger heller ikke råmaterialet, som kan observeres igjen og igjen. Gjennom bruk av videomateriale har jeg først kunnet opparbeide meg et oversiktlig bilde av helheten i materialet. Jeg har kunnet tilegne meg et førsteinntrykk med påfølgende tanker, ideer og notater, og jeg har kunnet få nye inntrykk for hver gang jeg har sett på materialet. Dette er kanskje den største fordelen med å ha tilgang til et videomateriale. Flick (2009, s.247, referert i Cohen et al., 2011, s.596) påpeker at forskeren lett kan gå fram og tilbake mellom makro- og mikronivået i et slikt materiale, slik at det er lettere for forskeren å se etter mønstre i diskursen. Å studere videomateriale har derfor vært hensiktsmessig for min studie, da jeg ønsker å undersøke *hvordan* framføringene inngår i diskursen. Gjennom å transkribere de utvalgte delene av videomaterialet har jeg også fått en skriftlig, permanent tekst som jeg kan bruke som utgangspunkt for språklige analyser, alt etter hva som er formålet med analysen. Som en konsekvens av at et videomateriale er et veldig innholdsrikt materiale, er jeg som forsker nødt til å velge ut visse deler av videoen som skal analyseres. Dette sier jeg mer om i kapittel 3.3.3 og 3.3.4.

3.3 Datamateriale

I denne delen vil jeg fortelle kort om videomaterialet som er brukt i analysen. Fordi videomaterialet er knyttet til, og innsamlet av, forskere i PISA+-prosjektet, vil jeg ikke i utstrakt grad gå inn på hvordan innsamlingen har foregått. Derimot ønsker jeg å bruke mer plass på å reflektere rundt fordeler og ulemper ved gjenbruk av datamateriale, samt hvilken innvirkning det kan ha hatt på min studie. Jeg vil deretter forklare hvilket utvalg jeg har foretatt, hvilke kategorier og koder jeg har utarbeidet, hvilke analytiske strategier som vil bli anvendt i analysen samt hvordan jeg har transkribert og anonymisert materialet.

3.3.1 PISA+-materialet

Jeg har fått tilgang til videomaterialet tilknyttet PISA+-prosjektet. Plusstegnet (pluss) i PISA+ står for ”Prosjekt om Lærings og Undervisnings-Strategier i Skolen”. PISA+ er et tverrfaglig prosjekt, og er et samarbeid mellom Pedagogisk forskningsinstitutt og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (Klette et al., 2008). Hensikten med prosjektet var å følge opp problematiske norske funn i den internasjonale PISA-undersøkelsen (Klette & Lie, 2006), og samtidig kombinere dette med perspektiv fra klasseromsoppfølgingen av Reform 97 (Klette et al., 2008, s.2). Jeg har fått tillatelse av professor Kirsti Klette, som har ansvaret for PISA+-undersøkelsen, til å bruke PISA+-materialet i min masteroppgave, og skrev i den forbindelse under på en kontrakt som er knyttet til etikk¹⁵.

PISA+ bygger på videoopptak fra norske klasserom våren og høsten 2005. Videomaterialet er opptak basert på en tre-kameraløsning med et lærerkamera (rettet mot kateteret), et helklassekamera (rettet mot klassen) og et fokusgruppekamera (rettet mot en mindre gruppe elever). Alt i alt er det 123 timer opptak av norsk-, naturfag- og matematikktimer, og utgjør omtrent 143 skoletimer hvorav 43 av disse var norsktimer. Tabellen nedenfor er hentet fra Svenkerud et al. (2012), og viser de seks ulike skolenes demografi, organisering og etnisitet.

	1	2	3	4	5	6
Demografi	Landlig	Forsted	Landlig	Forsted	By	By
Organisering	Tradisjonell	Tradisjonell	Tradisjonell	Alternativ	Alternativ	Alternativ
Etnisitet	Mono-	Mono-	Mono-	Multi-	Mono-	Multi-

¹⁵ Se vedlegg A

	kulturell	kulturell	kulturell	kulturell	kulturell	kulturell
--	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Tabell 3.2: PISA+-skolenes demografi, organisering og etnisitet. Hentet fra Svenkerud, et al., 2012

3.3.2 Gjenbruk av datamateriale

Det finnes både positive og negative sider ved å bruke et datamateriale du selv ikke har vært med på å samle inn (Dalland, 2011). Som forsker er det derfor min oppgave å veie hva som tynger mest. Noe kan ses på som negativt med min forskning, og som et resultat av at jeg anvender PISA+, er at jeg er en annengenerasjonsforsker. Det betyr ikke at det er noe negativt med materialet i seg selv, men at det opprinnelig har vært andre forskningsspørsmål, og at materialet er ikke utarbeidet for å studere muntlige framføringer. På den andre siden vil jeg understreke at et av hovedmålene for PISA+-prosjektet var å studere de grunnleggende ferdighetene (Klette et al., 2008, s.2). Og muntlige ferdigheter ligger på en måte implisitt også i min problemstilling. Har jeg klart å undersøke det jeg ville, i det materialet jeg har hatt tilgang til? Ved å velge timene med selve fremføringen, kan det kanskje sies at jeg bare har sett siste akt i et prosjektarbeid, og jeg har ikke kunnet følge de forberedende fasene i prosessen. Men det har heller ikke vært meningen, da det er det dialogiske aspektet innad i én time jeg har valgt å undersøke, og dette vil ikke påvirke studien. For senere forskning kunne det derimot vært interessant å undersøke hvilke språkhandlinger som gjør seg gjeldende i forberedelsene til framføringen, da disse er viktige forutsetninger for hvordan timene med framføringer utarter seg.

Det er mange positive effekter av å ha fått muligheten til å bruke PISA+-materialet. Kvaliteten på materialet har vært viktig. En av en masteroppgaves største begrensinger er tiden. Som masterstudent ville jeg aldri kunne foretatt en liknende undersøkelse, både når det kommer til omfang, ressursbruk, kvalitet og tid¹⁶. Et annet moment som jeg anser som positivt, er at PISA+-materialet er brukt av mange forskere og skrevet om i mange sammenhenger. Selv om vi ikke har studert de samme fenomenene, mener jeg det har vært en fordel å kunne se og lese hva andre har tenkt om de samme timene og sekvensene som jeg har studert. Videomateriale i kvalitativ forskning har som nevnt en rekke fordeler, men det er også faktorer man som forsker må passe på. Når man analyserer kvalitative data, vil analysen influeres av forskeren selv (Cohen et al., 2011, s.596-597), og det vil alltid være en god idé at andre enn forskeren selv har sett datamaterialet, slik at man kan være sikker på at sin tolkning

¹⁶ Studiens validitet og reliabilitet blir tematisert i Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., & Roe, A. (2008).

av materialet er valid: ”In this respect the repeatability of moving image material is useful in being able to be viewed by a third party, to check for alternative interpretations of the material” (s. 597). Ettersom PISA+-materialet er et godt kjent og en velbrukt ”tekst” i mange forskninger¹⁷, har det kunnet være med på å sikre min studies validitet. Gjennom å lese annen forskning på det samme materialet og de samme sekvensene, har jeg fått bekreftet mange av mine analytiske antakelser. Å sammenlikne er også en måte å sikre min egen forsknings validitet på (Maxwell, 2005).

3.3.3 Utvalg

I kvalitativ forskning finnes ingen regler for utvalgsstørrelse, og det varierer hvorvidt forskningen ønsker at utvalget skal kunne representere en spørre populasjon (Cohen et al., 2011, s. 161). Man sier at utvalgsstørrelsen skal være stor nok til å kunne gjøre ”thick descriptions” og kunne gi ”rich data” på bakgrunn av materialet. Ved å ha et rikt datamateriale sikrer man også den indre validiteten til materialet (Maxwell, 2005). I tillegg til videoopptakene fikk jeg i PISA+-materialet også tilgang til situasjons- og kontekstbeskrivelser om selve innhenting av materialet og de ulike skolene. Når jeg senere i kapitlet og i analysen gir beskrivelser av det som skjer i klasserommet, er det for å gi leseren mulighet til å vurdere hva slags kontekst resultatene er gyldige i¹⁸. Analysen bygger på deler av videoopptakene fra PISA+-prosjektet. Skolene jeg har valgt å bruke i min analyse, er skole 2, 5 og 6, og de er valgt ut på bakgrunn av hvilken type muntlighet som har funnet sted i de ulike klassene.

	Skole 2	Skole 5	Skole 6
Demografi	Forsted	By	By
Organisering	Tradisjonell	Alternativ	Alternativ
Etnisitet	Monokulturell	Monokulturell	Multikulturell

Tabell 3.3. De utvalgte skolenes demografi, organisering og etnisitet.

I materialet finnes fem muntlige framføringer, hvorav én er diktdeklamasjon, én dramatisering og tre foredrag eller prosjektpresentasjoner. På bakgrunn av problemstillingen har jeg valgt å se nærmere på de tre prosjektpresentasjonene. Framføringenes tema knytter

¹⁷ De som bruker PISA+-materialet, og som jeg har presentert i teorien: Svenkerud, 2013a, 2013b, Svennevig et al. (2012), Svenkerud et al. (2012), Andersson (2014), og Andersson og Klette (2014).

¹⁸ Kapittel 4.1 er blant annet tatt med i oppgaven for å gi leseren et klart og tydelig bilde av klasserommene.

seg til ”Andre verdenskrig”, ”Nasjonalromantikken” og ”Alkohol, narkotika og tobakk”, og kan skisseres på følgende måte:

Skole 2: <i>Presentasjon av emne fra 2. verdenskrig</i>	Dette er en parvis presentasjon med elleve framføringer. Selvvalgte emner: Hitler, Mussolini, Tysklands invasjon av Frankrike og Ardenneroffensiven. Én gruppe har laget et rollespill, en annen bruker kart; ellers ingen hjelpemidler.
Skole 5: <i>Prosjekt om nasjonalromantikken</i>	Åtte framføringer. Elevene presenterer gruppevis. De fleste bruker Power Point. Noen har musikk og bilder i tillegg..
Skole 6: <i>Framføring av prosjektet ”Alkohol, narkotika og tobakk”</i>	Fire framføringer. Et tverrfaglig prosjekt som foregikk over én uke. Alle skulle lage PowerPoint. Grupper på 4-6 elever.

Tabell 3.4 Framføringenes temaer

Analysene er hovedsakelig gjort på bakgrunn av filmen som er tatt opp med lærerkameraet. På noen av skolene kuttet også filmen midt i en presentasjon, og jeg får dermed aldri sett lærerens kommentar til framføringen eller oppsummering av hele timen. Da noen framføringer er utelatt, kan det føre til at antall framføringer ikke stemmer helt overens med hva andre forskere har skrevet om de samme timene. De utvalgte framføringene representerer tre ulike klasserom som viser en viss variasjon, men jeg vil ikke kunne generalisere til populasjonen på bakgrunn av dette utvalget.

3.3.4 Analysemetoder

Som et element i den kvalitative tilnærmingen har jeg brukt ulike metoder for å analysere datamaterialet. Ved å kombinere flere taktikker for å finne sammenhenger og strukturer har jeg foretatt det som kalles en ad-hoc-tilnærming til materialet (Kvale & Brinkmann, 2012, s.240). Jeg har hentet ulike verktøy og analysemetoder fra innholdsanalyse og ”grounded theory”. Innholdsanalyse er en forskningsteknikk som kan brukes på tekst og som bruker koder og kategorisering for å redusere datamaterialet (Cohen et al., 2011, s.563). Jeg har altså foretatt en kategorisk analyse. Da datamaterialet foreligger i permanent form, i dette tilfellet transkribert tekst av videomateriale, er det mulig å verifisere og kontrollere gjennom å gå tilbake og gjøre analysene om igjen (ibid.). Siden et av formålene med innholdsanalyse er å beskrive mønstre i det kommunikative innholdet i teksten (s.564), vil en slik analysemetode være formålstjenlig for denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Put it simply, content analysis involves coding, categorizing (creating meaningful categories into which the units of analysis – words, phrases, sentences, etc. – can be

placed), comparing (categories and making links between them), and concluding – drawing theoretical conclusions from the text (ibid.).

Som en del av den kategoriske analysen har jeg måttet foreta en kategorisering av materialet for å skape oversikt og dele opp materialet i delenheter. Koding handler om å redusere datamaterialet på en slik måte at kvaliteten blir bevart. Dette kan gjøres ved å kategorisere og kode ulike enheter i materialet som for eksempel omhandler samme tema. Kodene hentes ofte fra teoretiske begreper eller fra forskerens interesseområder i forkant av analysen, men kan også utvikles fra materialet i seg selv (s. 559). Cohen et al. opererer med fire ulike måter å kode på: åpen koding, analytisk koding, aksekoding og selektiv koding (s.561-563). Ifølge Strauss & Corbin er åpne koder ”a new label that the researcher attaches to a piece of text” (1999, kap. 5, referert i Cohen et al., 2011, s.561). Den analytiske kodingen er en mer analytisk enn deskriptiv kode (ibid.), og tolker innholdet i materialet i større grad. Aksekoding er når man lager en kategori som på en eller annen måte skal beskrive meningsinnholdet som er felles for noen av de åpne kodene (ibid.). Selektiv koding handler om å finne en nøkkelkategori, det vil si en sentral kategori som alle kategoriene relaterer seg til. De selektive kodene likner aksekodene, men er av en mer abstrakt karakter.

I analysen har jeg blant annet valgt å bruke åpne koder, analytiske koder og aksekoding. Ved å bruke alle disse kodetypene blir materialet godt beskrevet, men samtidig også organisert i forskjellige kategorier. Jeg har på forhånd laget kategorier og koder som er hentet fra teorien. Jeg har blant annet laget kategorier og koder som samsvarer med Searles (1976) kategorisering av språkhandlingsklasser samt Alrø og Skovsmoses (2006b) modell for dialogiske språkhandlinger¹⁹. Kodene for dialogiske språkhandlinger er av en mer analytisk karakter. I tillegg til de forhåndsbestemte kategoriene, har jeg også utformet åpne koder. Disse er mer spesifikke, og har blitt utviklet på bakgrunn av materialet i seg selv. Kodene kan brukes til å finne frekvensen av visse koder, og videre til å oppdage mønstre – det at noen koder opptrer sammen (Cohen et al., 2011, s.560). For å undersøke hvorvidt det oppstår noen mønstre i materialet, har jeg valgt å kombinere innholdsanalyse med ”grounded theory”.

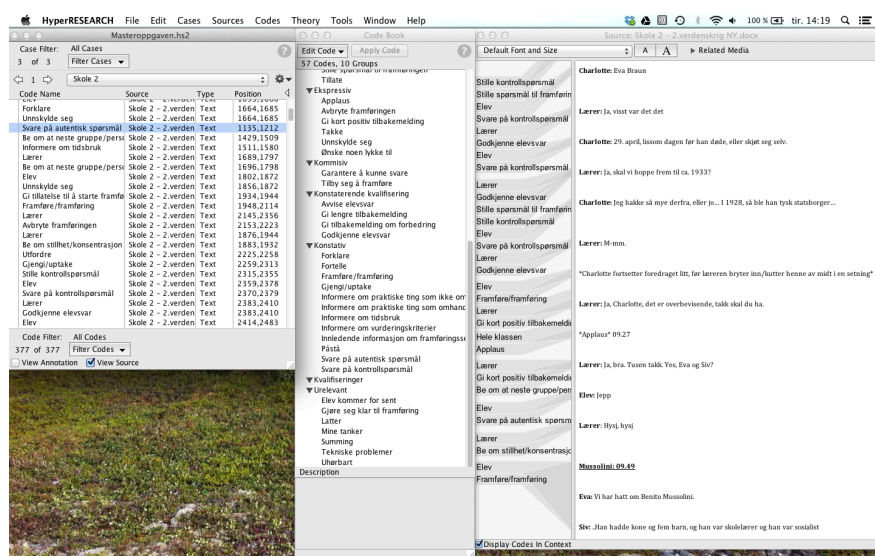
Den andre analytiske innfallsvinkelen til materialet fant jeg nemlig i det som kalles ”grounded theory”. Denne tilnærmingens formål er å analysere kvalitative data for å kunne generere ny teori (s. 598), og er på den måten en mer induktiv tilnærming enn

¹⁹ Jf. kapittel 2.6 Språkhandlinger

innholdsanalysen. Ved å bruke deler og verktøy fra både innholdsanalyse og ”grounded theory” vil jeg kunne dekke en større del av materialet, samt skape et mer helhetlig bilde. Et av verktøyene i ”grounded theory” er å konstant sammenlikne ”det nye materialet” med eksisterende data og de eksisterende kategoriene og kodene man har laget seg. For å gjøre dette foreslår Glaser og Strauss (1967, referert i Cohen et al., 2011, s.600) at forskeren bør skrive ned memoer med tanker, ideer og kommentarer til materialet underveis i forskningsprosessen, og gjerne så tidlig som mulig.

3.3.5 Analyse av materialet

For å kode og kategorisere materialet, har jeg valgt å bruke programvaren for kvalitativt datamateriale, Hyper RESEARCH. Programmet har latt meg samle alt transkribert materiale på ett sted for videre å kunne kode dette. I tillegg til å beskrive de ulike fasene av analysearbeidet, vil jeg i dette kapittelet komme inn på hvordan programvaren har inngått i arbeidet mitt, samt hvilke fordeler det har gitt meg i forskningsprosessen. Under vises et utsnitt av Hyper RESEARCH.



Figur 3.1: Grenseutsnitt av Hyper RESEARCH. Hovedvindu, kodebok og kodet/transkribert materiale

I begynnelsen tenkte jeg at det var overgangssekvensene før og etter en framføring som var vesentlige for å få med seg det dialogiske aspektet i klasserommene. Det viste seg derimot at læreren, eller medelevene, flere ganger avbryter framføringen. Med Bakhtin og dialogismen som teoretisk ståsted, ser jeg på ytringen som alt det en person uttaler fra han starter å snakke fram til han slutter. Slik ble også avbrytningssekvensene en del av analysen.

Da jeg ønsket å beskrive mønsteret i språkbruken, har jeg måttet bruke både ytringen og setningen som minste analyseenhet. Mens læreren kanskje framsetter flere språkhandlinger i én ytring, består elevenes framføringer som regel bare av en rekke konstativer. På den måten har hele framføringer blitt sett på som én analyseenhet, en ytring. For å få med de ulike språkhandlingene læreren framsetter i sine ytringer, har jeg valgt å også bruke setningen som analyseenhet. I kodingen av materialet har jeg derfor valgt å kombinere analyseenhetene fra dialogismen og pragmatikken for å beskrive diskursen best mulig.

Da jeg startet kodingen, hadde jeg på forhånd lagt til et sett av det som kan kalles ”teorikoder” i kodeboken min. Jeg hadde for eksempel koden ”Informere”, som lå i kategorien ”Konstativer”. Etter hvert som jeg kodet det transkriberte materialet, fant jeg ut at denne koden ikke var spesifikk nok for materialet mitt, og koden *Informere* ble derfor slettet til fordel for andre koder, som for eksempel *Informere om tidsbruk*, som i større grad passet materialet. Denne omstruktureringen av kodeboken skjedde i flere omganger. Å kode materialet hadde flere hensikter. En av funksjonene i Hyper RESEARCH er at man kan filtrere kodene²⁰. Gjennom å filtrere for enkelte koder og skoler, hadde jeg altså muligheten til enkelt å gå fram og tilbake i materialet for å for eksempel sjekke om kodingen er gjort riktig, endre navnet på en kode, kode noe på nytt, eller slette koder. Slik sorterte og gjennomgikk jeg de ulike kodingene mange ganger for å sjekke at det kodede materialet representerte den koden jeg ville at det skal representere.

Materialet ble til tider også dobbelkodet. Dobbeltkodingen er foretatt slik at jeg lettere kunne finne fram til det senere. For eksempel har jeg laget kodene *Stille autentisk spørsmål* og *Stille kontrollspørsmål*. Autentiske spørsmål stilles hele tiden i klasserommet, og jeg valgte derfor å legge til koden *Stille spørsmål til framføringen* for at jeg lettere kunne skille mellom autentiske spørsmål som er stilt i forbindelse med framføringen og de som ikke er det. Kodeboken inneholdt kategorier (aktør, dialogiske språkhandlinger, direktiv, ekspressiv, kommisiv, konstaterende kvalifisering og konstativ), hvor alle kategoriene også har underliggende koder. Følgende tabell viser kategoriene og kodene materialet er kodet for. Noen av kodene har fått en forklaring, mens andre i større grad er selvforklarende.

²⁰ ”Code Relationship Functions”

KATEGORI	KODE	FORKLARING
Aktør	Andre	Hvis det er andre enn elev eller lærer som snakker
	Elev	Kan være én eller flere elever. For eksempel er en framføringssekvens kodet med denne koden selv om det er flere enn én elev som snakker under framføringen
	Hele klassen	Hvis hele eller deler av klassen gjør noe samlet, for eksempel kodet sammen med applaus eller latter
	Lærer	
Dialogiske språkhandlinger	Advokere	<i>Se kapittel 2.6.6 for forklaring av de dialogiske språkhandlingene</i>
	Evaluerer	
	Identifisere	
	Kontakte	
	Oppdage	
	Reformulere	
	Tenke høyt	
	Utfordre	
Direktiv	Be om at elevene forbereder seg på å få spørsmål	Enten eksplisitt ved at læreren sier at de skal få spørsmål, eller implisitt gjennom at læreren ber elevene bli stående oppe ved tavla
	Be om at neste gruppe/person skal framføre	Er ofte det samme materialet som er kodet for "Gi tillatelse til å starte framføringen"
	Be om forgang	
	Be om stillhet/konsentrasjon	
	Be/spørre om utsettelse	Spørre om å få utsette framføringen sin
	Gi rådende tilbakemelding/råde	Gi tilbakemelding om hva som kan gjøres bedre eller endres
	Gi tillatelse til å starte framføringen	Ofte representert av "Værsågod", og er ofte det samme som "Be om at neste gruppe/person skal framføre"
	Stille autentisk spørsmål	Gjelder både spørsmål til framføringen og spørsmål om andre ting
	Stille kontrollspørsmål	Gjelder bare spørsmål til framføringen (fordi kontrollspørsmålene bare blir stilt til framføringen)
	Stille praktiske/tekniske spørsmål rundt framføringen	For eksempel spørsmål om datamaskiner og presentasjonsverktøy
	Stille praktiske/tekniske spørsmål som ikke omhandler framføringen	
	Stille spørsmål til framføringen	Denne koden kan brukes til å skille mellom autentiske spørsmål som stilles til framføringen, og de som ikke gjør det
	Tillate	Gi tillatelse til noe. For eksempel tillatelse til å stille spørsmål
Ekspressiv	(Applaus)	

	Avbryte framføringen	
	Gi kort positiv tilbakemelding	"Flott", "Bra", "Kjempefint" og liknende tilbakemeldinger
	Takke	Takke for framføringen
	Unnskyld seg	Unnskyld seg hvis noe går galt eller ikke er som det skal
	Ønske noen lykke til	
Kommisiv	Garantere å kunne svare	Brukes i forbindelse med lærerens kontrollspørsmål til framføringen
	Tilby seg å framføre	
Konstaterende kvalifisering	Avvise elevsvar	Denne koden brukes i forbindelse med lærerens kontrollspørsmål hvor læreren enten avviser eller godkjenner et elevsvar, og på den måten gir en konstaterende kvalifisering
	Gi lengre tilbakemelding	Eksempelvis om læreren gir en lengre tilbakemelding som består av mange korte positive tilbakemeldinger, rådende tilbakemeldinger og tilbakemelding om forbedring
	Gi tilbakemelding om forbedring	Hvis læreren gir tilbakemelding om at elevene har forbedret seg siden sist de hadde framføring
	Godkjenne elevsvar	Se "Avvise elevsvar"
Konstativ	Forklare	Brukes for eksempel om når elevene forklarer at de har for mye stoff eller at de må øve mer. Ofte i forbindelse med "Be om utsettelse"
	Framføre/framføring	Koding av framføringer representerer ikke antall framføringer i en time. Det hender at læreren avbryter en framføring før den fortsetter igjen. Dermed blir én framføring kodet som "framføre/framføring" to ganger.
	Gjengi/uptake	Når læreren eller elever gjengir det som tidligere er sagt. Trenger ikke bare være i forbindelse med spørsmål til framføringen
	Informere om praktiske ting som <i>ikke</i> omhandler framføringen	...og som heller ikke omhandler tidsbruk, vurderingskriterier eller er innledende informasjon om framføringssekvensen
	Informere om tidsbruk	For eksempel hvor lang tid det er igjen, hvor mange som skal framføre og liknende
	Informere om vurderingskriterier	Vurderingskriterier som ligger til grunn for framføringen
	Innledende informasjon om framføringssekvensen	Sekvensen hvor læreren innleder timen, forsøker å få oppmerksomhet og legger rammene for timen
	Påstå	For eksempel når en elev påstod at en medelev leste opp svaret på lærerens kontrollspørsmål fra boka
	Svare på autentisk spørsmål	Kan gjelde både å svare på autentiske spørsmål som er stilt til framføringen eller autentiske spørsmål som omhandler andre ting
	Svare på kontrollspørsmål	Gjelder bare når det svares på kontrollspørsmål som er stilt til framføringen

Tabell nr.3.5: Kategorier og koder

Som vi ser av tabellen, er det sju kategorier i kodeboken min. Den første kategorien gjelder aktøren eller avsenderen, altså *hvem* som snakker. Neste kategori er de dialogiske språkhandlingene hentet fra Alrø og Skovsmose (2006b). Deretter følger de fem ”vanlige” språkhandlingsklassene som vi kjenner dem: direktiver, ekspressiver, kommisiver, konstaterende kvalifiseringer, og konstativer. Samtlige av de ”vanlige” språkhandlingene har alle egne koder som er tilpasset innholdet i videomaterialet.

Den første fasen i analysearbeidet gikk med til å finne frekvensen av alle språkhandlingene, samt hvordan de fordelte seg prosentvis mellom lærere og elever. Ved å bruke funksjoner i Hyper RESEARCH²¹ har jeg laget tabeller i Excel som viser de ulike kodenenes frekvens fordelt mellom lærer og elever på de ulike skolene. Frekvensen og fordelingen av språkhandlingene vil i analysekapittelet kunne fungere som et bakgrunnsteppe, og som en inngang til materialet.

Den neste fasen gikk med til å undersøke det første forskningsspørsmålet: ”Hva skjer før, under og etter framføringene?”. I første omgang observerte jeg på hvordan lærerne innledet timene. Jeg gikk deretter over til å undersøke rekkefølgen av lærerens språkhandling mellom framføringene. Slik det vises i analysekapittelet, startet jeg med hypoteser om materialet jeg hadde opparbeidet meg. Jeg registrerte de ulike kombinasjonene av språkhandling, og sammenliknet dette med hypotesene mine. Senere gikk jeg over til å undersøke elevenes språkhandling.

For å få et mer detaljert bilde av diskursen, analyserte jeg en rekke språkhandlingssekvenser ved én av skolene. Resultatet kan ses i kapittel 4.3.1. Den siste fasen i analysearbeidet ble brukt til å kode for dialogiske språkhandling. Årsaken til at denne kodingen ble gjort til slutt, henger sammen med at de dialogiske språkhandlingene er analytiske koder. Etter å ha sett videoopptakene flere ganger samt arbeidet med det transkriberte materialet over lengre tid, ble det enklere å kode de åtte dialogiske språkhandlingene.

3.3.6 Transkribering og anonymisering av videoopptak

For å kunne bruke informasjonen fra videomaterialet i analysen var det nødvendig å transkribere timene. Når det kommer til min observasjonssituasjon som ”hemmelig

²¹ ”Code Relationship Functions” og ”Frequency Report”

observatør”, fikk jeg, i forbindelse med PISA+-materialet, tilgang til et eget rom på Helga Engs hus på Blindern (UiO) hvor det var satt opp flere maskiner som var klargjort for transkribering av sensitivt materiale. Jeg har transkribert alt det aktuelle videomaterialet fra timene med framføringer på de tre skolene. I tillegg har jeg fått tilgang til Sigrun Svenkeruds transkripsjoner fra skole 5 og 6 som hun har gjort i forbindelse med sin doktoravhandling. På den måten har jeg kunnet sammenlikne transkripsjonene hvis det har oppstått usikkerhetsmomenter. Svenkeruds transkripsjoner er dessuten mer detaljrike og har en egen transkripsjonsnøkkel²² som inkluderer blant annet intonasjon, stemmestyrke og liknende. Mine transkripsjoner er ikke like ”omfattende”, da det er ytringen som språkhandling jeg er ute etter. I arbeidet med å transkribere det aktuelle videomaterialet, noterte jeg samtidig egne spontane tanker om det dialogiske som jeg trodde ville kunne komme til nytte i analysen. Dette er også i samsvar med den kvalitative tilnærmingen og analyseverktøyene innholdsanalyse og ”grounded theory”.

Prinsippet om anonymisering av forskningsmateriale og forskningsresultater går ut på at informasjon gitt om deltakerne ikke skal avsløre identiteten deres. Man skal ikke bruke deltakernes navn eller andre identitetsmerker (Cohen et al., 2011, s.91). I transkripsjonene av videomaterialet er alle personnavn og stedsnavn anonymisert. Opplysningene om skolene er ikke anonyme for meg som forsker, men jeg har anvendt de samme kategoriseringene av skolene som forskerne i PISA+-prosjektet, og snakker derfor om skole 2, 5 og 6. Som forsker er jeg interessert i den menneskelige atferden framfor atferden til enkeltindivider. Jeg har derfor heller ingen interesse av å koble person med atferd eller utsagn. Det som er mest interessant, er hvorvidt det er en elev eller en lærer som fremsetter ytringen, og videre hvilken type språkhandling den representerer. Såfremt det er tydelig at ytringen kommer fra en lærer eller elev, er det – i denne sammenhengen – likegyldig hvilket kjønn eller sosiokulturell bakgrunn vedkommende har.

3.4 Validitet og reliabilitet

Spørsmål om validitet og reliabilitet har gjennom hele metodekapittelet blitt tatt opp der hvor det har passet. Avslutningsvis vil jeg derfor foreta en litt mer systematisk gjennomgang av studiens validitet og reliabilitet. Spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet handler om studiens troverdighet og pålitelighet. I dette kapittelet vil jeg ta for meg tre typer validitet:

²² Vedlegg 7 i Svenkerud, 2013b.

indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet²³. Indre validitet er krav til datamaterialet som resultatene bygger på, mens den ytre validiteten er krav til de slutningene jeg trekker fra datamaterialet. Begrepsvaliditeten handler også om reliabiliteten, og handler om i hvilken grad studien kan etterprøves.

3.4.1 Indre validitet

Den indre validiteten handler om gyldigheten og rimeligheten av mine tolkninger av materialet. Spørsmålet om hvorvidt mine funn er gyldige for utvalget og for det fenomenet som er undersøkt, kan adresseres på flere måter. For å ivareta den indre validiteten og rimeligheten av de tolkningene jeg har gjort, hadde det vært optimalt at noen med god kjennskap til materialet og til de teoretiske og analytiske tilnærmingene jeg har brukt, hadde gått gjennom materialet og analysen for å kryssjekke mine tolkninger. Dette samsvarer med Maxwells (2005) tredje punkt på hans sjekkliste for validitet. Å få feedback og tilbakemeldinger fra andre, samt en diskusjon rundt materialet, er viktig for å ivareta validiteten.

Et av formålene med denne masteroppgaven har vært å studere antiklimakset som følger framføringene. I et didaktisk perspektiv har jeg ønsket å se på de mulighetene og utfordringene som ligger i klasseromdiskursen. Pedagogisk forskning søker som regel også tolkninger om hva som påvirker hva (Kleven, 2011, s.105). Jeg har derfor også søkt etter mulige årsaker, eller forklaringer, til antiklimakset som oppstår. I kapittel 5 diskuterer og tolker jeg, i et hermeneutisk perspektiv, hvilken rolle delene og helheten virker på hverandre. Med teoretisk ståsted i pragmatikken har jeg postulert kontekstens betydning i klasserommet. Med bakgrunn i teori og tidligere studier diskuterer jeg hva som *kan* utløse eller påvirke dette antiklimakset.

3.4.2 Ytre validitet

Ytre validitet knytter seg til generaliserbarheten og overførbarheten av funnene. Den ytre validiteten handler om i hvilken kontekst resultatene er gyldige i. Det kan for eksempel være hvilke personer og situasjoner undersøkelsen kan si noe om (Kleven, 2011, s. 124). Spørsmålet om hvilke aspekt av funnene mine jeg ønsker at skal være overførbare dukker dermed opp. Jeg ønsker å generalisere de faglige konklusjonene, og ikke de konkrete

²³ Etter Kleven (2011) sin inndeling

resultatene (s.134). For å undersøke overførbarheten kan jeg se hvordan funn i andre studier i sammenfaller med mine resultater. Gjør de det, kan vi si at det er en mulig overførbarhet. Lincoln og Guba (1985, referert i Cohen et al., 2011, s.187) hevder at den ytre validiteten ikke er forskerens ansvar, men at forskeren bør gi leseren nok bakgrunnsmateriale til å trekke egne slutninger. Dette gjøres i kvalitative undersøkelser best gjennom å ha inngående beskrivelser av materialet slik at *andre* kan vurdere overførbarheten, og slik at *andre* kan finne mulige sammenliknbare grupper (s.186). Gjennom hele analysen vil jeg derfor forsøke å gi leseren gode beskrivelser av materialet og konteksten.

3.4.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler i min oppgave om i hvilken grad jeg har analysert ytringene riktig, og hvorvidt aktørene fremsetter de språkhandlingene jeg mener at de gjør. Det handler også om operasjonalisering av begreper. Jeg skal ikke foreta noen målinger av noen teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare (Kleven, 2011, s. 27). Er det samsvar mellom det definerte begrepet og den ”målingen”? En annen trussel mot begrepsvaliditeten kan som sagt være tilfeldige målefeil, noe som handler om hvorvidt dataene vi samler inn er påvirket av tilfeldige målefeil. Jeg kan stille meg spørsmål som: I hvilken grad er resultatet avhengig av tilfeldige dag-til-dag-svingninger? I hvilken grad er resultatet avhengig av personen tolker timene med framføringer og ytringene? Det handler altså om et stabilitetsaspekt, et ekvivalensaspekt og et observatør- eller vurdereraspekt ved reliabiliteten. Disse spørsmålene blir videre tematisert i neste underkapittel.

3.4.4 Reliabilitet

”Ordet reliabilitet betyr egentlig pålitelighet” (Kleven, 2011, s. 89). Det skilles som regel mellom indre og ytre reliabilitet. Den indre reliabiliteten går ut på om andre forskere kan bruke begrepsapparatet på samme måte som jeg har gjort. Det faktum at jeg har bygget på Searles klassifikasjonssystem for Austins illokusjonære handlinger vil kunne være med på å sikre studiens indre reliabilitet. Siden språkhandlingene er rimelig stabile, ville nok andre forskere kodet materialet på en liknende måte. Materialet i seg selv er også med på øke reliabiliteten. Nyanser i *måten* deltakerne sier noe på blir lettere plukket opp når det er snakk om videomateriale. Den ytre reliabiliteten går ut på om andre forskere hadde oppdaget det samme som meg, hvorvidt de hadde sett de samme mønstrene. Kleven (2005, referert i Cohen et al., 2011, s.202-203) hevder forskeren kan stille seg tre spørsmål for å sikre studiens

pålitelighet. Spørsmålene som følger, omhandler studiens konsistens, stabilitet og nøyaktighet.

1. *Ville de samme observasjonene og tolkningene blitt gjort hvis observasjonene hadde blitt gjort ved et annet tidspunkt?*

Datamaterialet i PISA+ er som tidligere nevnt fra 2005, altså året før Kunnskapsløftet ble innført. Jeg har tidvis i oppgaven trukket inn aspekter ved den nye reformen, for eksempel implementeringen av de grunnleggende ferdighetene, ettersom det er interessant å se hvilken utvikling arbeidet med muntligheten ser ut til å ta. Hadde jeg gjort en liknende undersøkelse i dag, kan det hende at jeg hadde fått andre resultater, men det kunne jeg fått for ni år siden også, om jeg hadde vært til stede i noen andre klasserom.

2. *Ville de samme observasjonene og tolkningene blitt gjort hvis det hadde blitt gjort flere/andre observasjoner på samme tid?*

Selv om jeg under det første spørsmålet påpekte at jeg kunne fått andre resultater om jeg hadde observert andre timer på samme tid, ville det optimale hadde vært om jeg hadde hatt tilgang til flere timer med framføringer. Men som det vil påpekes i analysekapittelet, kommer en av læreren på skole 2 med følgende utsagn: "[...] De tolv-tretten er klare til tirsdag i historietimen[...]". Utsagnet sier noe om hvordan det *pleier* å være. Det faktum at mange skal framføre også neste gang, kan indikere at timene med framføringer er ganske like. Videre kan det derfor tenkes at det ville blitt gjort noenlunde like observasjoner og tolkninger om jeg hadde gjort flere eller andre observasjoner på samme tid.

3. *Ville en annen observatør/forsker, som jobber innenfor det samme teoretiske rammeverket, gjort de samme observasjonene og tolkningene som meg?*

I kapittel 3.2.1 snakket jeg om hvilken innvirkning jeg som forsker har på de tolkningene som blir gjort. Jeg forfektet også videomateriale som et datamateriale som kan observeres flere ganger i kapittel 3.2.2. Spørsmålet om hvorvidt en annen forsker hadde gjort de samme observasjonene og tolkningene som meg, handler også om i hvilken grad studien kan etterprøves. Studiens etterprøvbarehet handler med andre om hvor sikre "målingene" mine er. Selv om dette er en kvalitativ studie, kan man si at jeg har foretatt målinger på nominalnivå gjennom å bruke koder og kategorier som utgangspunkt for analysene. Under begrepsvaliditet så vi også at tilfeldige målefeil er indikatorer på reliabilitetssvikt. Som nevnt foretar jeg en semi-strukturert observasjon. Observatørreliabiliteten, og følgelig sikkerheten i mine "målinger" vil være høyere enn om jeg hadde foretatt en ustrukturert observasjon.

4 Analyse

Oppgaven forsøker å finne svar på følgende problemstilling: **På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?** Formålet med analysen av materialet er å svare på problemstillingen gjennom å undersøke forskningsspørsmålene som er stilt. Forskningsspørsmålene er:

1. Hva skjer før, under og etter framføringene?
2. På hvilken måte er responsen og tilbakemeldingene dialogiske?

Forskningsspørsmålene danner grunnlaget for analysene i dette kapittelet. Jeg ønsker ikke å gå systematisk gjennom alle timene, men har valgt ut deler og passasjer fra timene med framføringene som er interessante for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å svare på det første forskningsspørsmålet, vil jeg undersøke hvilke type ytringer som finner sted i disse timene ved å bruke kodene som ble beskrevet i forrige kapittel. Analysen vil derfor innledes med en undersøkelse av språkhandlingsklassene og språkhandlingene som finner sted i materialet. Formålet med analysen vil først og fremst være å identifisere hva som gjør timene dialogiske og hvor det eventuelt er tilløp til dialog. På den måten vil det andre forskningsspørsmålet oppta mer plass i analysen. I teorikapittelet så vi at dialogen består av ytringer som på den ene siden svarer på tidligere ytringer, men som også forutsetter nye ytringer, og videre at diskurser består av slike ytringskjeder. Ved å undersøke klasseromsdiskursen kan jeg se om det finnes noen dialogiske mønstre i materialet. De eventuelle mønstrene vil kunne vise oss hvor dialogen går i stå, og hvor den eventuelt ikke gjør det. Avslutningsvis blir de dialogiske språkhandlingene tematisert, og jeg har blant annet sett på hvordan de henger sammen med antall framføringer per time. I diskusjonen som følger analysen, vil jeg også diskutere og søke etter årsaksforklaringer og se på *hvorfor* dialogen stopper opp.

4.1 Språkhandlingsklassenes frekvens og fordeling

For å kunne si noe som helst om et eventuelt mønster, vil jeg aller først se på hvilke språkhandling vi finner i timene med framføringer. Først da kan jeg undersøke hvilke språkhandlingspar som gjentar seg, og som på den måten også kjennetegner og utgjør et mønster i timene med framføringer. Aller først har jeg valgt å se frekvensen av alle språkhandlingene sett under ett. Jeg har her valgt å slå sammen kodene fra alle skolene for å skape et helhetlig bilde. Etter hvert, særlig i kapittel 4.2.2 og 4.3, vil jeg kommentere

forskjellene mellom de tre klasserommene. Ved å legge sammen kodet materiale for alle kodene under én kategori får vi følgende resultat.

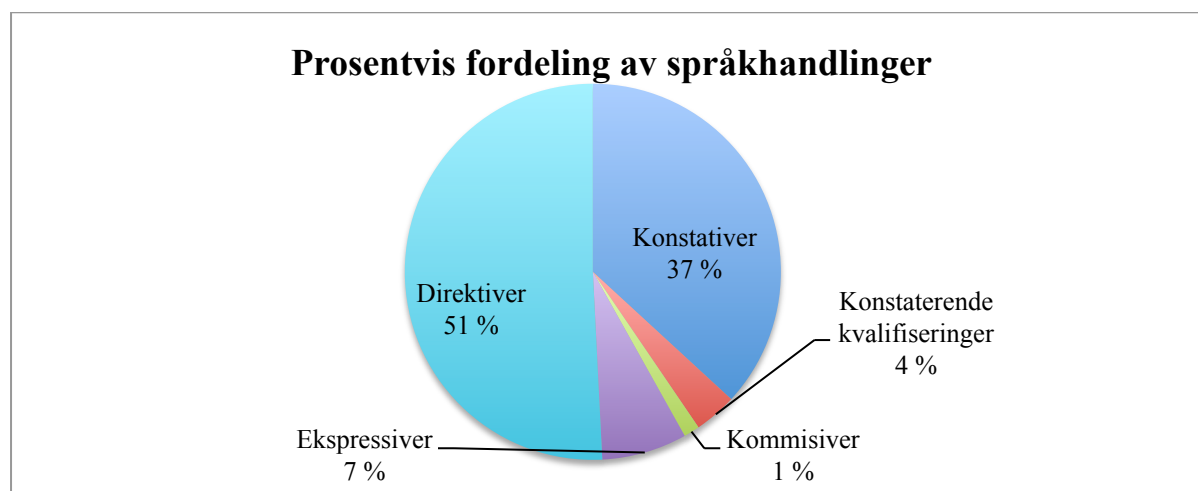


Diagram 4.1: Prosentvis fordeling av språkhandlinger, lærere og elever

Kakediagrammet viser hvordan kategoriene (språkhandlingsklassene) fordeler seg prosentvis. Vi ser at det er direktivene og konstativene som er de dominerende språkhandlingsklassene i de undersøkte klasserommene. Direktivene regjerer med høyest prosentandel av språkhandlingsklassene med 51 %. Konstativene ligger på andreplass med 37 %. Deretter følger språkhandlingsklassene ekspressiver, konstaterende kvalifiseringer og kommisiver som til sammen bare utgjør 12 %. De tre følgende diagrammene viser hvordan språkhandlingsklassene direktiver, ekspressiver og konstativer fordeler seg prosentvis mellom lærere og elever på de tre skolene tilsammen²⁴.

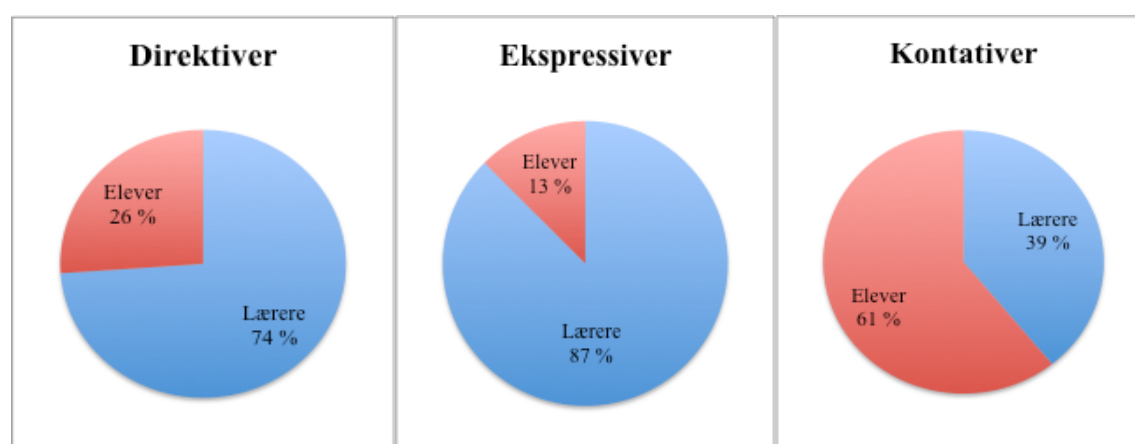


Diagram 4.2: Prosentvis fordeling av direktiver, ekspressiver og konstativer mellom lærere og elever.

²⁴ I ”Vedlegg E - Prosentvis fordeling av konstativer, direktiver og ekspressiver mellom lærere og elever” ser vi også hvordan alle språkhandlingene i kategoriene konstativer, direktiver og ekspressiver fordeler seg prosentvis mellom lærerne og elevene.

Som vi ser i diagram 4.2, dominerer lærerne alle språkhandlingsklassene bortsett fra konstativene. De to siste språkhandlingsklassene, konstaterende kvalifiseringer og kommisiver, er ikke tatt med her, da de representeres henholdsvis bare av lærerne og elevene, (vedlegg F). Lærernes konstaterende kvalifiseringer kommer vi inn på i kapittel 4.2.2, ettersom de utgjør en viktig del av mønsteret som etableres med språkhandlingene. Elevenes kommisiver representeres av språkhandlinger hvor elevene sier seg villig til å framføre, eller hvor elevene garanterer at de kan svare på lærerens spørsmål. Elevenes språkhandlinger vil undersøkes nærmere i kapittel 4.2.3. Først skal vi se på hva som kjennetegner lærerens språkhandlinger.

4.1.1 Lærernes språkhandlinger

Ettersom en generell introduksjon av lærerens språkhandlinger vil fungere som bakteppe for den videre analysen, skal vi i dette kapittelet se på hvilke språkhandlinger læreren framsetter i timene med framføringer. Som vi så ovenfor, har lærerne størst prosentandel i språkhandlingsklassene direktiver og ekspressiver, mens elevene hadde størst andel når det kom til konstativene. Årsaken til at elevene har størst prosentandel av konstativene, kan knyttes til at framføringene er kodet som konstativer. Majoriteten av lærernes konstativer informasjon om tidsbruk, svar på elevenes autentiske spørsmål eller informasjon om praktiske eller tekniske ting i forbindelse med framføringen. Lærernes konstativer fordeler seg på følgende måte, målt i prosent:

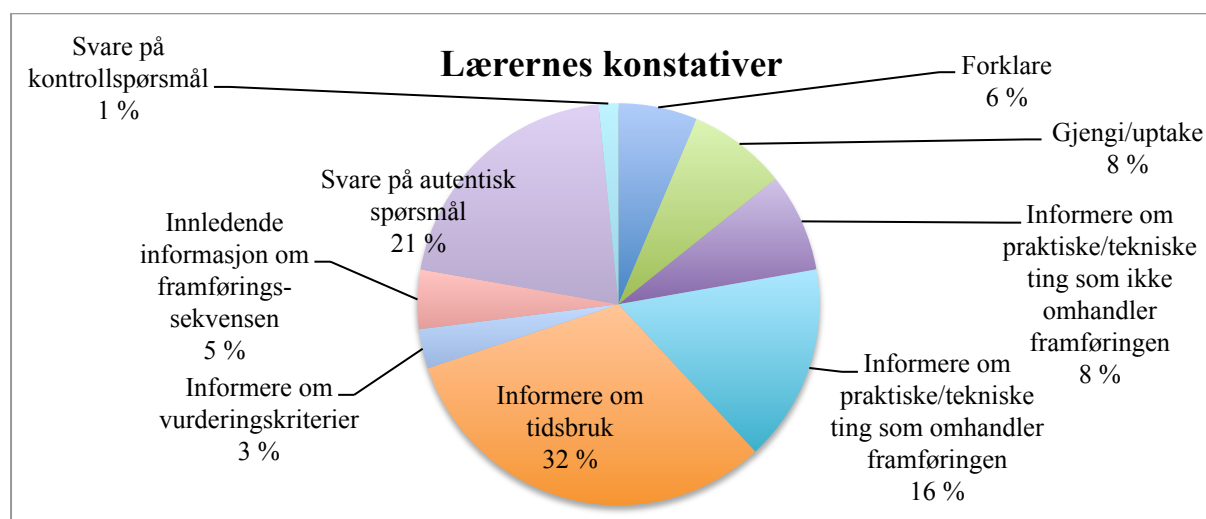


Diagram 4.3: Prosentvis fordeling av lærernes konstativer

Lærernes direktiver representeres i hovedsak av at lærerne ber neste gruppe eller person om å framføre, ber om at elevene er stille eller konsentrerer seg om den forestående framføringen

samt stille dem autentiske spørsmål. Som nevnt tidligere²⁵ hender det at materialet er dobbelkodet. Eksempelvis er koden *Spørsmål til framføringen* en kode som er laget for å kunne skille mellom autentiske spørsmål som blir stilt til framføringen, og autentiske spørsmål som omhandler helt andre ting. Koden *Spørsmål til framføring* kan altså også være kodet som *Stille autentisk spørsmål* eller *Stille kontrollspørsmål*. I neste kapittel er det hovedsakelig materiale kodet for *Stille spørsmål til framføringen* og *Be om at neste gruppe/person skal framføre* som vil bli tematisert.

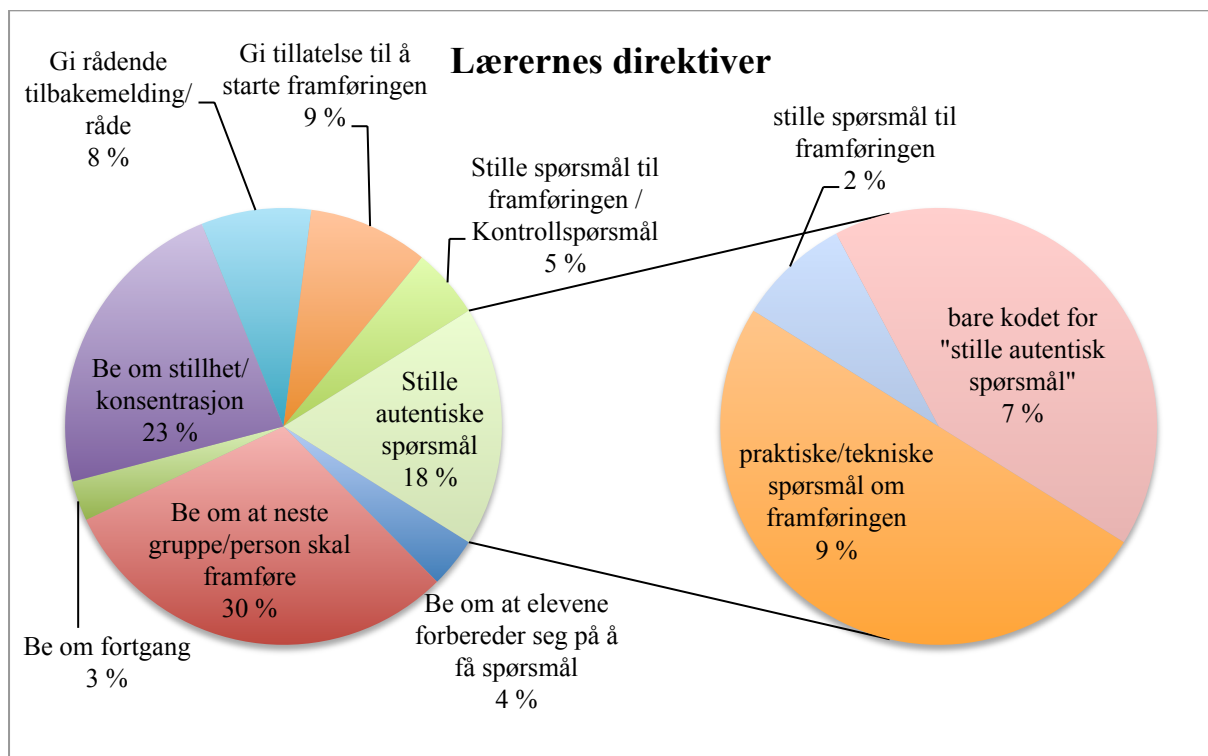


Diagram 4.4: Prosentvis fordeling av lærernes direktiver

Lærernes ekspressiver representeres i hovedsak av at læreren gir elevene en kort positiv tilbakemelding etter endt framføring. Vi skal i neste kapittel se at den ekspressive språkhandlingen *Gi kort, positiv tilbakemelding* også er framtreddende i mønsteret av språkhandlinger som oppstår mellom framføringene.

²⁵ Se kapittel 3.3.3 Utvalg

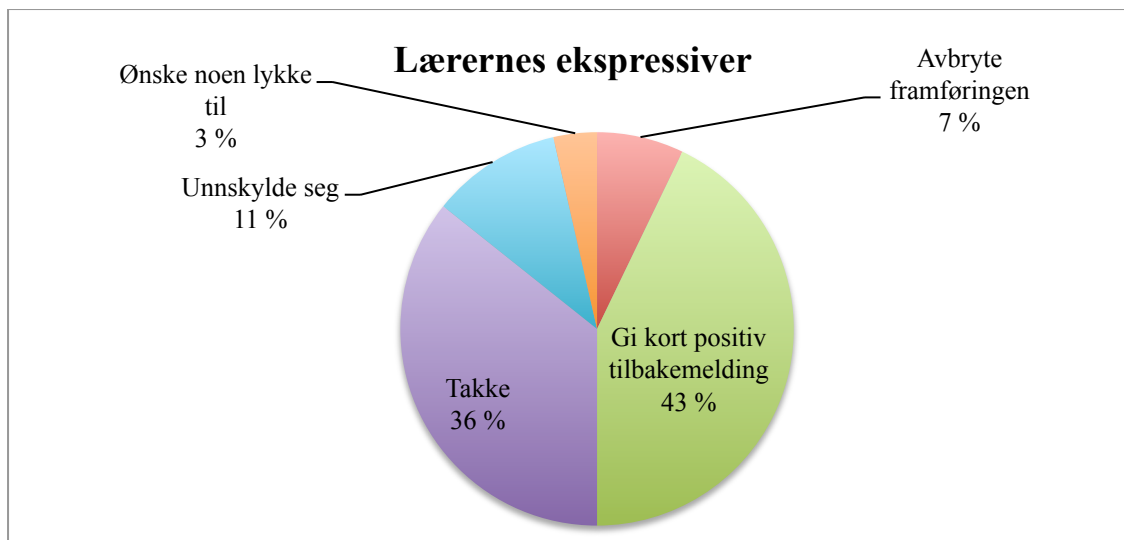


Diagram 4.5: Prosentvis fordeling av lærernes ekspressiver

I kapittel 2.6.3 ble begrepet ”konstaterende kvalifisering” introdusert som en blanding mellom språkhandlingsklassene konstativer og kvalifiseringer. Vi så videre at disse passer godt i klasserommet, nettopp fordi det er læreren som har definisjonsmakten og som kan ”bestemme” hva som er rette og gale svar, og hva som er gode og mindre gode framføringer. Lærernes konstaterende kvalifiseringer representeres, som vi ser i diagram 4.5, av at læreren godkjenner eller avviser elevsvar, gir lengre tilbakemelding eller gir tilbakemelding om forbedring, og som alle på en eller annen måte konstaterer og forandrer virkeligheten for elevene.



Diagram 4.6: Prosentvis fordeling av lærernes konstaterende kvalifiseringer

Som nevnt innledningsvis, vil analysekapittelet ha to innfallsvinkler til problemstillingen. På den ene siden vil jeg undersøke hva som faktisk skjer før, under og etter framføringene. I kapittel 4.2.2 skal vi derfor se på hvilket mønster som oppstår i timene med framføringer

gjennom å fokusere på lærerens språkhandlinger, før vi i kapittel 4.2.3 går over til å se på elevenes språkhandlinger, og hvordan elevene bekrefter mønsteret læreren etablerer. På den andre siden vil ulike analyser av materialet forsøke å peke på hvorvidt responsen og tilbakemeldingene er dialogiske. Men aller først skal vi se hvordan læreren innleder timene.

4.2 Hva skjer før, under og etter framføringene?

Det første forskningsspørsmålet ”Hva skjer før, under og etter framføringene” vil i dette kapitlet bli nærmere undersøkt. Kapitlet vil bli innledet ved å se på hvilke språkhandlinger lærerne framsetter helt innledningsvis i timen. Deretter skal vi se nærmere på språkhandlingene som omkranser framføringene. Dette gjøres hovedsakelig gjennom å se på lærernes språkhandlinger og hvordan de etablerer et mønster i klasseromdiskursen. Kapitlet avsluttes gjennom å se at elevene på ulike måter bekrefter mønsteret læreren etablerer.

4.2.1 Lærernes innledende presekvenser

Ettersom lærernes språkhandlinger i begynnelsen av timen utgjør den tekstuelle konteksten, og dermed også legger føringer på hvordan timen utarter seg videre, kan det være nyttig å undersøke hvordan læreren innleder timene. Ofte holder læreren en lengre monolog med informasjon om hvordan det timen skal utarte seg. Det er altså lærerens innledende presekvenser som skal undersøkes her. Presekvenser ble i teorikapitlet definert i forbindelse med språkhandlingssekvenser. Med innledende presekvenser menes de presekvensene som innleder timene. Siden lærerne ofte forsøker å opprette kontakt i timens begynnelse, og disse ytringene er forutsetninger og et kontekstuell bakteppe for de kommende ytringene, vil det være essensielt *hva* det er som blir sagt her.

På skole 2 starter læreren timen med å fortelle elevene at framføringen ikke teller noe særlig på karakteren før han minner om vurderingskriteriene som elevene har valgt at læreren skal vektlegge. Han påpeker at det kan komme tilleggs spørsmål – både fra han eller fra medelevene. Til slutt sier han at de skal rekke så mange framføringer som mulig:

Lærer: [...] Og vi satser på å være i mål med dette... ehh... rundt halv to. Og de vi ikke rekker innen halv to, de må vi utsette til tirsdagen, fordi klokken halv to trenger vi å slappe av og hygge oss litt. Det er kaker i bevegelse her.

I det han gir ordet til den første eleven, sier han at det er mulig han må avbryte henne hvis hun holder på for lenge:

Lærer: [...] Da fyrer vi løs... Vær så god, skal vi begynne med Charlotte? Charlotte, det er mulig jeg må bryte av hvis du holder på for lenge.

På skole 5 er det åtte framføringer som alle har med nasjonalromantikken å gjøre. Det første læreren sier er at de skal komme i gang med presentasjonene, og at de skal rekke de aller fleste:

Lærer: [...] Nå skal vi komme i gang med presentasjoner sånn at vi rekker de aller, aller fleste. De vi ikke rekker må vi ta når vi har norskdag på tirsdag. Vi prøver å sette i gang så fort som mulig.

I tillegg nevner hun noen vurderingskriterier som skal være grunnlag for karakteren de skal få, før hun ber første gruppe om å framføre.

Framføringene på skole 6 skiller seg fra de to andre klasserommene. Her er det kun fire framføringer med fem til seks elever på hver gruppe. Denne læreren innleder timen med å vise til en prosjektbeskrivelse som inneholder krav til presentasjonen. Hun nevner deretter noen av kravene, og sier at de skal få karakterene den kommende uken. Den innledende presekvensen på skole 6 tar lang tid, og mye av tiden blir også brukt til at læreren ber om stillhet, konsentrasjon eller om fortgang. Læreren på skole 6 gir også mye informasjon om praktiske ting. Målet om flest mulig framføringer kommer ikke fram i denne lærerens innledende presekvenser, men senere i timen nevner også denne læreren noe om at dette er målet:

Lærer: Vi har begrenset med tid også, så vi kan ikke bruke så mye tid på teknologien.

De innledende presekvensene består i hovedsak av at læreren fremsetter konstativer og direktiver. Direktivene går ut på å be om stillhet, konsentrasjon og fortgang, eller be om at første gruppe skal starte framføringen sin. Konstativene representeres her av at lærerne informerer om praktiske ting som omhandler, eller som *ikke* omhandler, framføringen. Det er derimot konstativer hvor læreren informerer om tidsbruk, som er framtreddende. Som vi ser ovenfor, uttrykker lærerne på skole 2 og 5 i de innledende presekvensene eksplisitt at målet er å få unna flest framføringer som overhodet mulig i den ene timen. På skole 6 kommer det kun til uttrykk gjennom at læreren svarer på elevenes spørsmål. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 4.3.4, hvor vi skal komme nærmere inn på at lærerne eksplisitt sier at målet er å få til så mange framføringer som overhodet mulig. I neste kapittel skal vi blant annet se på hvilke

språkhandlinger læreren framsetter *mellom* elevenes framføringer, og hvordan det utgjør et mønster.

4.2.2 Læreren etablerer mønsteret

En av oppgavens antakelser er hentet fra Dysthe (2008) som peker på at framføringen følges av et antiklimaks. I kapittel 4.1 så vi hvordan språkhandlingsklassene fordelte seg frekvens- og prosentvis mellom lærere og elever. Vi skal nå gå over til å se på eksakt hva det er som skjer før og etter en framføring, det vil si mellom to framføringer. Lærernes språkhandlinger kan, som vi skal se, fortelle oss mye om et eventuelt mønster i disse timene. Lærernes ytringer mellom framføringene består av ytringer som peker både tilbake på framføringen som har vært, og framover mot framføringen som kommer. Før analysen av språkhandlingene vil jeg starte med å gi en karakteristikk av hvilken type dialog som oppstår i for- og etterkant av framføringene i de tre klasserommene. Dette gjøres for å kunne gi et klarere bilde av klasseromdiskursen, men også for senere å kunne sammenlikne og se på interessante likheter og forskjeller.

På skole 2 avbryter læreren én av framføringene med anmodning om å hoppe litt framover i tid slik at de kan komme fram til det som er det mest interessante. Noen ganger stiller læreren kontrollspørsmål om det faglige innholdet eller om definisjonsforklaringer, men som regel gir han elevene korte positive tilbakemeldinger som ”kjempesint” og ”dette var bra” før han søker etter neste gruppe som skal framføre. På skole 5 gir læreren litt ros, og noen få faglige tilbakemeldinger eller presiseringer. Hun gir derimot en del generelle beskjeder og organiserer hvem neste gruppe skal være – og da gjerne slik at det blir tematisk sammenheng mellom framføringene. På skole 6 er lærerens kommentarer etter framføringene lengre og mer utfyllende. Hun kommenterer hver enkelt elevs prestasjon og peker på ting som alle kan lære noe av. I tillegg kommenterer hun gruppa som helhet. Alle skolene preges i en viss grad av tekniske problemer rundt presentasjonsverktøyene, hvor skole 6 bruker desidert mest tid på tekniske problemer.

SPRÅKHANDLINGSMØNSTER I TIMER MED FRAMFØRING

Etter å ha sett gjennom og transkribert videomaterialet, gjorde jeg meg opp noen tanker om hva som skjer før, under og etter framføringene. I samsvar med teorien jeg har lest, utledet jeg meg noen hypoteser om et eventuelt mønster. Denne måten å arbeide på samsvarer med

”grounded theory” som beskrevet i kapittel 3.3.4, og har det samme formålet som hypotesedannende forskning. For meg stod det fram noen mønstre i disse timene:

1. Etter framføringen gir læreren elevene en kort positiv tilbakemelding før læreren ber neste gruppe om å framføre.
2. Etter framføringen følger kontrollspørsmål til framføringen med påfølgende elevsvar og eventuell vurdering av elevsvaret før læreren ber neste gruppe om å framføre.
3. Etter framføringen gir læreren elevene en lengre tilbakemelding før læreren ber neste gruppe om å framføre.
4. Etter framføringen gir læreren elevene en rådende tilbakemelding før læreren ber neste gruppe om å framføre.
5. Etter framføringen ber læreren neste gruppe om å framføre (uten å gi noen slags tilbakemelding eller kommentar til framføringen)

I første omgang kan vi sammenlikne hypotesene med frekvens- og prosenttallene som ble presentert i forrige kapittel. For det første inneholder alle hypotesene direktivet hvor læreren ber neste gruppe om å framføre. Undersøker vi prosentandelen for denne språkhandlingen, utgjør *Be om at neste gruppe/person skal framføre* 25 % av lærernes direktiver. Vender vi blikket mot lærerens tilbakemeldinger på framføringen, ser vi at den første hypotesen omhandler *Kort, positiv tilbakemelding* som utgjør hele 43 % av lærernes ekspressiver. *Lengre tilbakemelding* utgjør 25 % av de konstaterende kvalifiseringene og *Gi rådende tilbakemelding/råde* utgjør 7 % av lærernes direktiver. Disse tallene indikerer at språkhandlingene i mine hypoteser utgjør en større prosentandel innad i sin språkhandlingssklasse. I andre omgang registrerte jeg hvilke språkhandlinger som ble framsatt etter hver enkelt framføring på de tre skolene, og satte alle alternativene inn i en tabell²⁶. Denne tabellen ble igjen forenklet til tabellen som er presentert nedenfor.

SPRÅKHANDLINGSMØNSTER						SKOLE		
						2	5	6
1	Framføring	Kort positiv tilbakemelding	Be om at neste gruppe/person framfører			6	0	0
	KONSTATIV	EKSPRESSIV	DIREKTIV					
2	Framføring	Be om at neste gruppe/person framfører				1	5	0
	KONSTATIV	DIREKTIV						

²⁶ Se ”Vedlegg B – Språkhandlingsmønster” for alle kombinasjonene av språkhandlinger i sin opprinnelige form.

3	Framføring	Stille spørsmål til framføringen *1 - Kontrollspørsmål - Autentiske spørsmål	Svare på spørsmål til framføringen - Kontrollspørsmål - Autentiske spørsmål	Godkjenne/ avvise elevsvar *2	Be om at neste gruppe/person framfører	3	1	0
	KONSTATIV	DIREKTIV	KONSTATIV	KONSTATEREDE KVALIFISERING	DIREKTIV	0	1	0
4	Framføring	Gi rådende tilbakemelding/råde *1	Be om at neste gruppe/person framfører			1	1	0
	KONSTATIV	DIREKTIV	DIREKTIV					
5	Framføring	Gi lengre tilbakemelding *3	Be om at neste gruppe/person framfører			0	0	4
	KONSTATIV	KONSTATEREDE KVALIFISERING	DIREKTIV					

Tabell 4.1: Språkhandlingsmønster²⁷

Tabellen ovenfor viser fem forskjellige mønstre i språkhandlingene som framsettes etter framføringene. På hvilken måte stemmer disse mønstrene overens med mine hypoteser?

1. Framføring – kort, positiv tilbakemelding – be om at neste gruppe framfører

Det første mønsteret består i at læreren gir elevene en kort positiv tilbakemelding på framføringen, før han ber neste gruppe om å framføre. Dette mønsteret finner vi bare på skole 2:

Lærer: Nydelig, jenter, nydelig. Det er ikke mer å si om det. Takk. Yes, så var det to gutter som skal i ilden, og det er Bjørn og Øyvind.

Læreren gir en kort, positiv tilbakemelding og sier at ”Det er ikke mer å si om det”, før han ber neste gruppe om å framføre. I eksempelet under ser vi at læreren på skole 2 ønsker at gruppene med samme tema skal framføre etter hverandre:

Lærer: Kjempebra! Bra, bra, Hilde. Greit. Det som kunne vært morsomt nå er noen flere som har om angrepet på Pearl Harbour og den basen, så kunne vi ha sammenliknet.

Elev: Eivind har det.

Eivind: Jeg har jævlige lite, da. Jeg vil gjerne øve litt mer.

Lærer: Du vil øve litt mer? Men dere har også Pearl Harbour, Julia og Johanne?

²⁷ *1: Det kan forekomme *Kort, positiv tilbakemelding* før eller etter spørsmålet eller den rådende tilbakemeldingen.

*2: Det kan fremsettes *Kort, positiv tilbakemelding* i stedet for *Godkjenne/avvise elevsvar*.

*3: Innholdet i den lengre tilbakemeldingen kan bestå av en eller flere av følgende: *Kort, positiv tilbakemelding, Gi rådende tilbakemelding, Tilbakemelding om forbedring*.

I likhet med denne læreren, ønsker også læreren på skole 5 at framføringene skal ha tematisk sammenheng, men læreren på skole 5 gir ikke korte, positive tilbakemeldinger.

2. Framføring – be om at neste gruppe framfører

Det andre mønsteret likner det første, bortsett fra at læreren ikke gir noen som helst tilbakemelding på elevframføringen – framføringen følges kun av spørsmål om neste gruppe kan framføre:

Lærer: Hvem er det som har om Ole Bull? Er det noen som har om Ole Bull her? Ja, da tar vi Ole Bull nå, vi. Det henger litt sammen.

Det er læreren på skole 5 som hovedsakelig representerer dette mønsteret, men mot slutten av timen på skole 2 ser vi at læreren unnlater å gi kort, positiv tilbakemelding:

Lærer: Jeg skulle gjerne fått lov til å ha stilt spørsmål til dere, fordi det er altså interessant, men altså, tiden løper jo fra oss. Og nå tror jeg vi skal avslutte med Jenny.

Et interessant funn, men som ikke vises av mønsteret, er når læreren ikke trenger be neste gruppe om å framføre før de allerede står parat til å framføre oppe ved tavlen. Det kan virke som elevene kjenner mønsteret såpass godt at de vet hva læreren vil si og dermed automatisk gjør seg klar til å framføre.

3. Framføring – stille spørsmål til framføringen – svare på spørsmål – godkjenne/avvise svar – be om at neste gruppe framfører

Det tredje mønsteret går ut på at læreren, eller elevene, stiller spørsmål til framføringen. De stiller både autentiske spørsmål og kontrollspørsmål. I all hovedsak er det læreren som stiller flest spørsmål. Læreren på skole 2 stiller her et autentisk spørsmål, hvor han er ute etter elevens forståelse av et faglig begrep:

Lærer: Du, jeg har ett spørsmål til deg, Siv. Du sa han var fascist, hva mener du? Hvordan forstod du det?

Alt i alt var det kontrollspørsmålene som var de mest utbredte spørsmålstypene til framføringene:

Lærer: Hvordan var kvinnes stilling, eksempelvis?

Det er kanskje dette tredje mønsteret som er mest interessant for oppgavens problemstilling, da det er i dette mønsteret mye av potensialet for dialog med framføringen ligger. Gjennom å stille spørsmål øker sjansen for dialog. I kapittel 4.3.1 vil en språkhandlingssekvensanalyse vise at lærerens spørsmål kan gjøre diskursen tilsynelatende dialogisk. I kapittel 4.3.3 blir også lærerens spørsmålstilling undersøkt i et mer dialogisk perspektiv.

4. Framføring – gi rådende tilbakemelding – be om at neste gruppe framfører

I mønster nummer fire gir læreren elevene råd for hva som kan gjøres bedre eller øves på til neste gang.

Lærer: Ja, det som egentlig er kjempelett, som jeg har savnet med de to forrige.. det var meget bra... men spesielt når dere snakket om Italia, at dere kanskje kunne brukt kartet, Europakartet, og pek på Italia.

Rådene gjelder enten praktiske råd om presentasjonsverktøy eller kroppsspråk og stemmebruk. Som vi ser i tabellen, er det bare registrert to tilfeller av det fjerde mønsteret. Årsaken til at dette mønsteret er inkludert i tabellen som et eget mønster, er på grunn av at de lengre tilbakemeldingene på skole 6 ofte består av rådende tilbakemeldinger:

Lærer: [...] Så syns jeg at på noen av de plansjene så var det kanskje litt mye tekst, så prøv om dere som gruppe til neste gang eller hvem dere da er på gruppe med at man trener mer som gruppe og kanskje kjøre gjennom foran en pc sånn at det blir litt mer samkjørt.

5. Framføring – gi lengre tilbakemelding – be om at neste gruppe framfører

Mønster fem gjør seg bare gjeldende på skole 6:

Lærer: Øystein, du leser tingene dine, du er litt usikker, så du kan med glede trene mer, men du har fornuftige ting å si. Satu, du leser også veldig og litt usikker du og, men det er fornuftige ting som har med prosjektspørsmålet å gjøre og hva det gjør med kroppen å gjøre. Jorunn, du også kan trene litt grann mer, men du prater jo litt. Nora, du må få opp stemmen litt mer, for sist du framførte og du var oppe til meg og framførte så hadde du mye høyere stemme. Det er ikke farlig å si noe høyt her. Så bare opp med stemmen litt grann, for jeg har litt vondt for å høre når jeg sitter nedi der. Svein, jeg ser at du har trent litt mer, for du klarer å prate litt mer uavhengig av manus og se litt opp. Så vil jeg si fire ord i forhold til Impressbruken deres. Til å begynne med, dere tullet litt i forhold til hva dere sa, men det er ikke eksamen ennå, så det er ikke noe katastrofe, sant, men trene litt mer på at det går av seg selv, at punktene kommer opp til det dere sier og at det ikke blir visking bortpå der og forhold til det som er der (peker på lerretet). Så syns jeg at på noen av de plansjene så var det kanskje litt mye tekst, så prøv om dere som gruppe til neste gang eller hvem dere da er på gruppe med at man trener mer som gruppe og kanskje kjøre gjennom foran en pc sånn at det blir litt mer samkjørt. Men prosjektspørsmålet og innholdet stemmer rimelig bra. Kunne vorre mye verre.

Etter endt framføring går læreren fram til tavla og foretar en lengre tilbakemelding. Den lengre tilbakemeldingen består hovedsakelig av korte, positive kommentarer, råd, og tilbakemelding om forbedring. Gjennom å vurdere framføringen stadfester læreren seg selv som evaluerer og karaktersetter.

Som vi ser av tabellen, stopper dialogen opp etter lærerens ekspressiver, konstaterende kvalifiseringer eller direktiver. Det er altså læreren som eksplisitt avslutter sekvensen etter framføringen ved å foreta en form for evaluering, for deretter å be neste gruppe om å framføre. I det følgende vil jeg undersøke det samme mønsteret ved å se på språkhandlingspar.

SPRÅKHANDLINGSPAR I TIMER MED FRAMFØRING

Språkhandlingene mellom framføringene utgjør altså et mønster. En annen måte å vise resultatet av analysen av språkhandlingene på, er å se mønsteret i lys av teorien om språkhandlingspar. Språkhandlingsparene er en del av våre kulturelle koder og representerer normer for ytringer i kontekst. I kapittel 2.6.4 ble språkhandlingspar definert som når ytringer skaper en forventning til de kommende ytringene, og hvor det også er tydelig at noen responser er mer akseptable enn andre. De ulike mønstrene ovenfor kan dermed representere en rekke språkhandlingspar. Det viser seg nemlig at de ulike delene av språkhandlingsparet som regel har faste avsendere. Det er for eksempel ofte slik at det er læreren som stiller spørsmål, og eleven som svarer.

Applausens funksjon er ikke tematisert i denne oppgaven, men det kan nevnes at framføringen skaper forventninger om applaus. Uten unntak følges alle framføringene av applaus. På skole 6 ber også en av elevene om mer applaus etter framføringen: ”Slutta dere å klappe? Dere er ikke ferdige. Kapp mer da, for faen!”. Den ikke-verbale responsen kan derfor sies å inngå i følgende språkhandlingspar: **framføring – applaus**.

Klasserommets kulturelle koder og normer blir veldig tydelig på skole 6 når en av elevene som nettopp har framført, minner medelevene på at etter en framføring skal læreren komme med en kommentar: ”Ikke gå ned, vi skal ha kommentarene!”. Eleven viste at framføringen fordrer kommentarer fra læreren, og vi får dermed språkhandlingsparet **framføring – gi respons/tilbakemelding**. Responsen eller tilbakemeldingen kan bestå av ekspressivet *Gi kort, positiv tilbakemelding*, direktivene *Stille spørsmål til framføringen* og *Gi rådende tilbakemelding* samt den konstaterende kvalifiseringen *Gi lengre tilbakemelding*.

Lærerens respons eller tilbakemelding følges aldri av at elevene avviser lærerens tilbakemelding. Det protesteres aldri på lærerens respons eller tilbakemelding, hvilket indikerer at elevene godkjenner lærerens kommentarer. Vi får følgende språkhandlingspar: **gi respons/tilbakemelding – godkjenne respons/tilbakemelding**.

Som sett ovenfor viste derimot det andre mønsteret at ikke alle framføringene følges av tilbakemeldinger. Det hender at læreren ikke kommenterer framføringen i det hele tatt, men i stedet ber neste gruppe om å framføre. Språkhandlingsparet **framføring – be om at neste gruppe framfører** er også høyst gjeldende i materialet.

En av lærerens respons/tilbakemeldinger på framføringene kan skje i form av spørsmål. De fleste av de autentiske spørsmålene blir ikke stilt til selve framføringen, men på skole 2 stiller læreren blant annet dette spørsmålet:

Lærer: Du, jeg har et spørsmål til deg, Siv. Du sa han var fascist, hva mener du? Hvordan forstod du det?

Siv: Han er fascist, lissom. At han er... eeh...

Læreren stiller her et åpent, autentisk spørsmål om hvordan eleven selv forstod fascismebegrepet, og vi får dermed språkhandlingsparet **stille autentisk spørsmål – svare på autentisk spørsmål**.

I materialet finnes som sagt både autentiske spørsmål og kontrollspørsmål, men kontrollspørsmålene er den mest utbredte spørsmålstypen. På skole 2 finner vi følgende senario etter at to av elevene har framført:

Lærer: Kan dere vente lite grann, jeg har et par spørsmål.

Eva: Nei, jeg vil ikke ha spørsmål.

Her ser vi at eleven sier at hun ikke ønsker spørsmål fra læreren. Man kan stille seg spørsmålet om det er akseptert å ikke svare på lærerens spørsmål i etterkant av framføringen. Det som derimot skjer videre er at de to jentene som har framført, går fram til tavlen igjen, og læreren forklarer:

Lærer: Ja, det er sånn, vet du, vi må det, vet du.

Eva: Ja, vær så god.

Læreren forklarer at de må regne med å bli stilt spørsmål, og elevene går opp til tavla igjen, før de gir læreren klarsignal for å bli stilt spørsmål. Læreren stiller deretter en rekke kontrollspørsmål²⁸ hvorpå elevene svarer. Normen blir dermed at når læreren stiller spørsmål, skal elevene også svare. Dette gir oss språkhandlingsparet **stille kontrollspørsmål – svare på kontrollspørsmål**. Et nærliggende språkhandlingspar finner vi når læreren enten godkjenner eller avviser elevenes svar på lærerens spørsmål. På skole 2 godkjenner og avviser læreren elevenes svar:

Lærer: [...] Hvem giftet han seg med?

Charlotte: Eva Braun

Lærer: Ja, visst var det det!

Ved en senere anledning ser vi at læreren avviser elevenes forsøk på å svare på kontrollspørsmål. Læreren lurar her på hva begrepet fascisme betyr, og en av elevene forsøker å svare:

²⁸ Se kapittel 4.3.1 for den følgende sekvensen med kontrollspørsmål og svar

Eva: Jeg kan svare... Asså, han stod for et klasseløst samfunn.

Lærer: Javel

Eva: Ja, og, eeh... marxismen og sånn, nei, det var kanskje...

Lærer: Jeg tror ikke det er.. Ja, vi sier det går bra. Takk skal dere ha.

Som vi ser av dette, avviser læreren elevens svar på kontrollspørsmål. Senere i analysen skal vi også se at denne avvisningen samtidig blir en godkjenning av svaret – eller en godkjenning av gi ufullstendige svar – nettopp fordi læreren går videre til neste framføring uten å ha fått et ordentlig svar. Språkhandlingsparet **svare på kontrollspørsmål – godkjenne/avvise elevsvar** kan derfor også sies å være vanlig i klasseromsdiskursen.

I tillegg til de nevnte mønstrene vil jeg nevne et annet språkhandlingspar som kan være verdt å kommentere. I de observerte timene var det deler av helklassem samtalen som ikke relaterte seg direkte til elevenes framføringer. Det som er interessant, er at det var i disse delene av timene at elevene stilte læreren, og hverandre, autentiske spørsmål. Mye tyder på at helklassem samtalen som ikke omhandler selve framføringen, er mer preget av den naturlige og autentiske samtalen. De autentiske spørsmålene elevene stiller, er for det meste av praktisk eller teknisk art:

Lærer: Hysj, hør her. Når det er en presentasjon, så er det helt stille, sant? Sånn at alle får sjansen til å vise sitt beste. Så da er det helt stille. Og så sier de ifra når de er klar.

Elev: Kan ikke den skjermen være sånn at den står mot de som presenterer?

Språkhandlingsparet **informere – stille autentisk spørsmål** viser seg også i materialet.

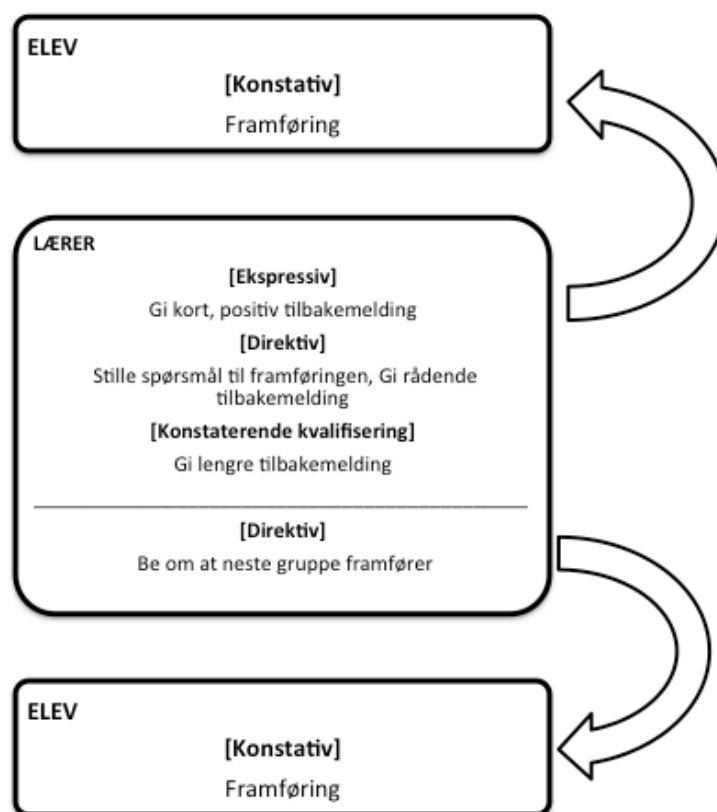
Til slutt kan vi skissere de utvalgte språkhandlingsparene på følgende måte:

SPRÅKHANDLINGSPAR I TIMER MED FRAMFØRINGER	
Framføring	Applaus
Framføring	Gi respons/tilbakemelding
Gi respons/tilbakemelding	Godkjenne respons/tilbakemelding
Framføring	Be om at neste gruppe framfører
Stille autentisk spørsmål	Svare på autentisk spørsmål
Stille kontrollspørsmål	Svare på kontrollspørsmål
Svare på kontrollspørsmål	Godkjenne/avvise elevsvar
Informere	Stille autentisk spørsmål

Tabell nr.4.2: Språkhandlingspar i timer med framføringer

Oppsummerende kan vi si at lærerens ytring mellom framføringene har to funksjoner. Lærerens språkhandling viser først tilbake på framføringen, for deretter å peke framover mot neste framføring. Hvis vi ser på ytringen som en del av flere språkhandlingssekvenser, kan vi si at læreren først framsetter del to av en hovedsekvens, hvor del én er elevenes

framføring, og del to er lærerens kommentar eller vurdering av framføringen. Deretter skal læreren forberede neste hovedsekvens, det vil si neste gruppes framføring, slik at lærerens kommentar også består av en presekvens som i alle tilfeller består av språkhandlingen ”Be om at neste gruppe/person skal framføre”. Dette kan vises i følgende figur:



Figur 4.1: Mønsteret i timene med framføringer.

Jeg innledet dette underkapittelet med å si at de ulike delene av språkhandlingsparet ofte har faste avsendere. I kapittelet som følger skal vi derimot se nærmere på hvordan elevene bekrefter mønsteret, blant annet gjennom å framsette det som egentlig er lærerens del av de ulike språkhandlingsparene.

4.2.3 Elevene bekrefter mønsteret

Vi har til nå fokusert på lærernes språkhandlinger. Vi har sett hvordan det er læreren som etablerer et mønster med språkhandlingene som blir framsatt mellom elevenes framføringer. Fokuset skal i dette kapittelet dreies mot elevene, og vi skal se hvordan deres språkhandlinger på ulike måter bekrefter dette mønsteret. Elevene framsetter språkhandlinger fra alle språkhandlingsklassene, bortsett fra konstaterende kvalifiseringer, som er forbeholdt lærerne. På de tre skolene stod elevene for 61 % av alle konstative, som hovedsakelig blir representert av framføringer og svar på spørsmål – enten autentiske spørsmål eller

kontrollspørsmål. Når det kommer til direktivene, framsetter elevene 26 % av disse. Elevenes direktiver er først og fremst de autentiske spørsmålene (35 %), men også praktiske eller tekniske spørsmål som omhandler framføringen (19 %). Det eneste ekspressivet elevene framsetter, er å unnskyld seg. Elevenes kommisiver fordeler seg mellom at de garanterer å kunne svare på lærerens spørsmål (67 %) og at de tilbyr seg å framføre (33 %). I dette kapittelet skal vi se at elevene bekrefter mønstrene fra forrige kapittel med sine direktiver og kommisiver.

Elevenes direktiver består av 54 % autentiske spørsmål. *Be om/spørre om utsettelse* inneholder ofte forklaringer på hvorfor de vil ha utsettelse, som for eksempel å si at noen er syke. Kodene *Stille spørsmål til framføringen* og *Kontrollspørsmål* er slått sammen, da de er sammenfallende – alle kontrollspørsmålene er også spørsmål til framføringen.

Kakediagrammet til høyre viser til hvilke typer autentiske spørsmål elevene stiller. Vi ser at 17 % av disse ikke er dobbeltkodet og bare er kodet for *Stille autentisk spørsmål*.

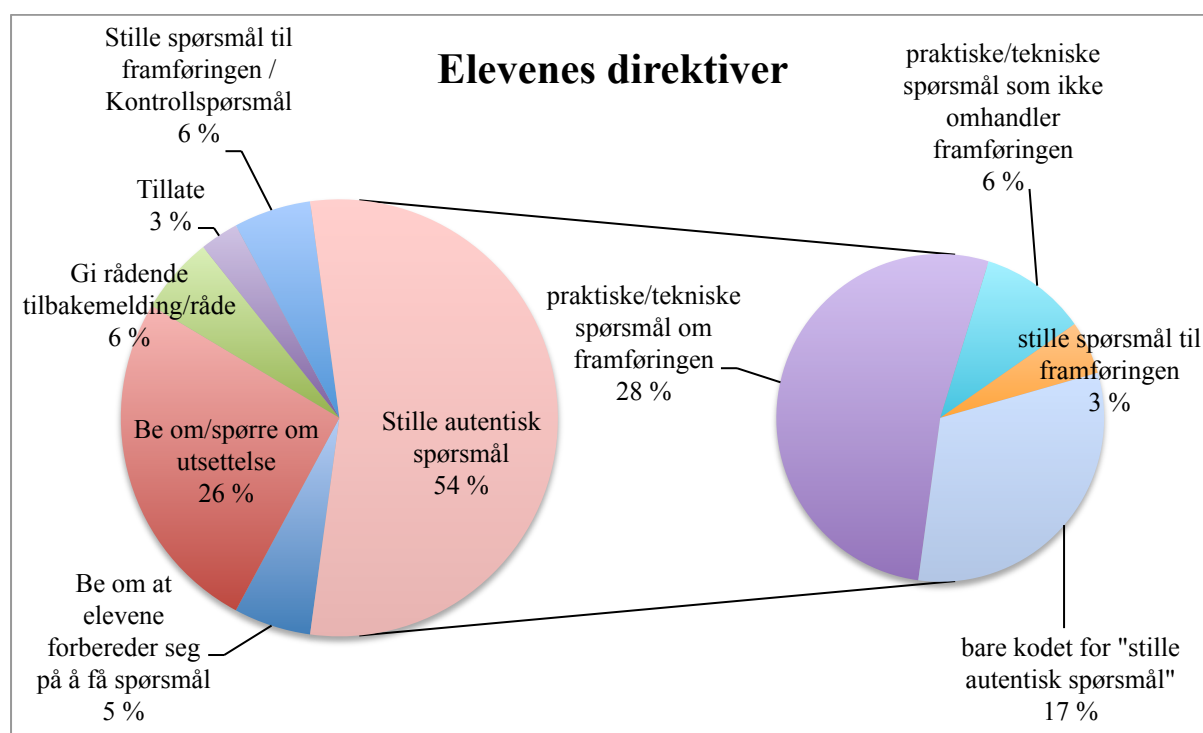


Diagram 4.7: Prosentvis fordeling av elevenes direktiver med utdyping av elevenes autentiske spørsmål.

Tidligere har vi sett at det hovedsakelig er læreren som kommer med direktiver, og at elevene først og fremst framsetter konstativer. Men hva er det som kjennetegner elevenes direktiver, og på hvilken måte kan vi si at de bekrefter mønsteret læreren etablerer? I kapittel 4.2.2 fant vi at mønsteret i hovedsak oppstod i fem forskjellige varianter. Språkhandlingene som fulgte

framføringen bestod av et ekspressiv, en konstaterende kvalifisering eller et direktiv. En undersøkelse av elevenes språkhandlinger vil for det første utelukke språkhandlingsklassen konstaterende kvalifiseringer, ettersom elevene ikke har den konstitusjonelle makten til å utøve kvalifiseringer av noe slag. Elevenes ekspressiver er heller ikke relevant i denne omgang, da de bare er representert av handlingen ”å unnskylde seg”. Vi står da igjen med direktivene.

På hvilken måte, og med hvilke språkhandlinger, kan elevene bekrefte det eksisterende mønsteret? Det framstår to alternativer: 1. Elevene fremsetter de samme språkhandlingene som læreren – de hermer etter lærerens språkhandlinger, eller 2. Elevene minner læreren på mønsteret – de minner læreren på hvilke språkhandlinger han eller hun skal framsette. Ser vi tilbake til lærernes direktiver i mønsteret, finner vi følgende språkhandlinger:

- Be om at neste gruppe/person framfører
- Stille spørsmål til framføringen
 - o Stille kontrollspørsmål
 - o Stille autentisk spørsmål
- Gi rådende tilbakemelding/råde

For å undersøke om elevene bekrefter mønsteret, kan vi først undersøke hvorvidt elevene framsetter en av språkhandlingene ovenfor, eller om de framsetter språkhandlinger som på ulike måter knytter seg til disse. Deretter kan vi undersøke om de spør eller minner læreren på å framsette en av språkhandlingene ovenfor. Jeg vil undersøke alle elevdirektivene, bortsett fra materiale som er kodet for *Be om/spørre om utsettelse, Praktiske/tekniske spørsmål som ikke omhandler framføringen* og materiale som kun er kodet for *Stille autentisk spørsmål*, ettersom ingen av disse direktivene relaterer seg til det som skal undersøkes. Språkhandlingene i tabellen nedenfor er alle filtrert sammen med koden for *Elev*, slik at resultatene i tabellen viser elevenes direktiver.

SKOLE	SPRÅKLIG REALISERING	FORKLARING / KONTEKSTUALISERING
DIREKTIV: <i>Be om at elevene forbereder seg på å få spørsmål</i>		
Skole 2	[Ikke transkribert]	Mot slutten spør de som framfører om medelevene husker hva de forskjellige kulepunktene i presentasjonen sin stod for, og de ber innledningsvis i denne sekvensen om at elevene forbereder seg på å få spørsmål
Skole 6	Ikke gå ned, vi skal ha kommentarene!	En av elevene som nettopp har framført beordrer de andre på gruppa om å bli stående slik at de kan få lærerens

		kommentarer
DIREKTIV: <i>Gi rådende tilbakemelding/råde</i>		
Skole 5	[Ikke transkribert]	Kommenterer at medelevene ikke må stå foran skjermen slik at alle kan se den
Skole 6	Det var unødvendige lyder	Elev i publikum forklarer hva han synes om lydene som fulgte hvert kulepunkt i presentasjonen
DIREKTIV: <i>Tillate</i>		
Skole 2	Ja, vær så god.	Eleven gir læreren tillatelse/klarsignal til at han kan stille henne (kontroll)spørsmål
DIREKTIV: <i>Kontrollspørsmål + Stille spørsmål til framføringen</i>		
Skole 2	[Ikke transkribert]	En av gruppene skriver opp kulepunkter på tavla under framføringen og når de er ferdige med presentasjonen setter de selv i gang en spørsmål-svar-sekvens med spørsmål om kulepunktene, for eksempel "Hva skjedde i 1945?"
Skole 2	Hva, hva er fascisme?	Stiller kontrollspørsmål til elevene som nettopp har framført på oppfordring av læreren
DIREKTIV: <i>Stille autentisk spørsmål + Stille praktiske/tekniske spørsmål om framføringen</i>		
Skole 2	Skal du ikke spørre dem hva fascisme er, da?	Eleven minner læreren på at han bør stille gruppen som nettopp har framført et kontrollspørsmål
Skole 2	Skal nestemann starte nå?	Minne læreren på å be om at neste gruppe eller person skal framføre
Skole 2	Skal alle framføre i dag?	Spørsmål om framføringssekvensen / tidsbruk
Skole 2	Hva da? Å ja, om jeg har laget det og sånn?	Reparasjonsspørsmål
Skole 6	Kan ikke den skjermen være sånn at den står mot de som presenterer?	Elev i publikum spør læreren om de ikke kan endre plasseringen av lerretet hvor presentasjonen vises
Skole 6	Torbjørn, kan du komme å trykke?	Spørsmål om medelev kan trykke "videre" i presentasjonen
Skole 6	Hvor blir det av alle tingene?	Eleven som ordner med PC-en stiller læreren et spørsmål om hvordan presentasjonsverktøyet virker
Skole 6	Har de også partydop?	Spørsmål om den neste framføringens tema
Skole 6	Slutta dere å klappe?	En av elevene som har hatt framføring er ikke fornøyd med publikums applaus og ber om at de skal klappe mer
Skole 6	Skal vi fremføre på torsdag?	Spørsmål om framføringssekvensen / tidsbruk
DIREKTIV: <i>Stille autentisk spørsmål + Stille spørsmål til framføringen</i>		
Skole 5	Hvor er det her da?	Midt i framføringen stiller en elev i publikum et spørsmål om et av bildene på presentasjonen

Tabell 4.3: Utvalg av elevenes direktiver: Skole, språklig realisering og forklaring

Herunder sammenliknes elevenes direktiver i tabellen ovenfor med lærernes direktiver fra mønsteret fra forrige kapittel.

- *Be om at neste gruppe / person skal framføre*

Ingen av elevene ber neste gruppe om å framføre, men på skole 2 fremsetter en elev direktivet ”Stille praktisk/teknisk spørsmål om framføringen” hvor hun spør læreren ”Skal nestemann starte nå?”. På den måten minner eleven læreren på mønsteret.

- *Stille kontrollspørsmål til framføringen*

Ved en anledning på skole 2 stiller en av de som har framført, en rekke kontrollspørsmål basert på sin egen framføring til medelevene for å sjekke om de har fått med seg innholdet. På den samme skolen stiller en elev et kontrollspørsmål til en gruppe som har fremført – ”Hva, hva er fascisme?” – på oppfordring av læreren. Noen av elevenes direktiver knytter seg til kontrollspørsmålene på andre måter. ”Skal du ikke spørre dem hva fascisme er, da?” kommer det fra en elev på skole 2, og minner på den måten læreren på at han også må stille denne gruppen et kontrollspørsmål. Direktivet *Be om at elevene forbereder seg på å få spørsmål* var i utgangspunktet tiltenkt læreren, men etter hvert som materialet ble kodet, viste det seg at elevene ved to anledninger etter elevframføringene minner medelevene på at det kommer spørsmål. På skole 2 blir også kontrollspørsmålene som følger framføringen, stilt av elevene som nettopp har framført, og ikke av læreren. På skole 6 ber en av elevene i gruppa som nettopp har framført de andre på gruppa om å bli stående ved tavla for å få lærerkommentarene. Direktivet *Tillate* finner vi på skole 2 og viser til eleven som sier ”Ja, vær så god”, og som signaliserer til læreren at hun er klar for hans kontrollspørsmål.

- *Stille autentisk spørsmål til framføringen*

Som det eneste autentiske spørsmålet elevene stiller til framføringene, blir det på skole 5 stilt et autentisk spørsmål fra publikum: ”Hvor er det her, da?”

- *Gi rådende tilbakemelding / råde*

Elevenes rådende tilbakemelding går bare på tekniske eller praktiske omstendigheter rundt framføringen. Eksempler er elever som påpeker at de som framfører ikke må stå foran lerretet, eller at lydene som fulgte kulepunktene i presentasjonen, var unødvendige.

Elevenes direktiver bekrefter som vist mønsteret som lærerne etablerer, på flere måter. Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, skulle vi også undersøke elevenes direktiver og

kommissiver. Hvis vi går over til å se på språkhandlingsklassen kommissiver, består de av språkhandlinger hvor den som uttrykker seg lover å gjøre noe i framtiden. Elevenes kommissiver består av språkhandlingene *Garantere å kunne svare* og *Tilby seg å framføre*. Her skal vi se nærmere på koden *Garantere å kunne svare*, da det er den språkhandlingen som er mest interessant i denne sammenhengen. Som vi skal se i forbindelse med analysen av språkhandlingssekvenser i neste kapittel, følger elevene opp lærerens kontrollspørsmål med tydelig iver over at de vet hva svaret er. ”Åh! Jeg vet hva det er!” uttrykker en av elevene på skole 2 mens læreren holder på å stille spørsmål. Det faktum at elevene uttrykker at de kan svare på lærerens spørsmål før spørsmålet i det hele tatt er ferdigstilt, kan indikere at de vet at læreren stiller kontrollspørsmål, og at spørsmålet har et på forhånd gitt svar. Kommisivet *Garantere å kunne svare* kan altså relatere seg til direktivene som har med kontrollspørsmål å gjøre, og kan derfor også sies å være en måte elevene bekrefter mønsteret på. Oppsummerende viser følgende tabell hvordan og på hvilke måter elevene bekrefter språkhandlingsmønsteret som lærerne etablerer.

LÆREREN ETABLERER MØNSTERET	ELEVENE BEKREFTER MØNSTERET
Be om at neste gruppe/person skal framføre	<ul style="list-style-type: none"> • Stille praktiske/tekniske spørsmål om framføringen <i>eller</i> • Minne læreren på å be neste gruppe om å framføre
Stille kontrollspørsmål til framføringen	<ul style="list-style-type: none"> • Stille kontrollspørsmål <i>eller</i> • Minne læreren på å stille kontrollspørsmål <i>eller</i> • Garantere å kunne svare (på kontrollspørsmål) • Stille praktiske/tekniske spørsmål om framføringen • Be om at elevene forbereder seg på å få spørsmål • Tillate (læreren å stille kontrollspørsmål)
Stille autentiske spørsmål til framføringen	• Stille autentisk spørsmål til framføringen
Gi rådende tilbakemelding / råde	• Gi rådende tilbakemelding/råde

Tabell 4.4: Elevene bekrefter mønsteret

Til nå har det blitt vist flere måter framføringen inngår i diskursen på. Problemstillingen ”På hvilke måter inngår framføringer på niende trinn i en klasseromsdialog?” utgjør også grunnlaget for de siste analysekapitlene. Først skal vi se på en spørsmål-svar-sekvens som

etterfølger en framføring. Ved å undersøke en slik sekvens kan et av mønstrene bli undersøkt mer inngående. Følgelig vil de dialogiske språkhandlingene analyseres. Gjennom å bruke Alrø og Skovsmoses (2006b) dialogiske språkhandling som bakgrunn for analyse, kan også de dialogiske mulighetene og utfordringene pekes på. Til slutt vil antall framføringer på de ulike skolene bli sammenliknet med antall dialogiske språkhandling som blir framsatt.

4.3 Dialogisitet i timene med framføring

Oppgavens andre forskningsspørsmål ”På hvilken måte er responsen og tilbakemeldingene dialogiske?” utgjør bakgrunn for resten av analysen. I det følgende skal vi se på en spørsmål-svar-sekvens på skole 2, for deretter å se på de dialogiske språkhandling som framsettes i klasserommene og hvordan disse kan utnyttes for å skape dialogisitet i klasserommene. Til slutt vil jeg vise at noen av språkhandlingsmønstrene fra forrige kapittel har større dialogisk potensial enn andre.

4.3.1 En tilsynelatende dialogisk diskurs

Følgende analyse av et utdrag på skole 2 vil kunne vise at klasserommet kan virke tilsynelatende dialogisk. Med bakgrunn i teorien om språkhandling og språkhandlingssekvenser vil jeg foreta en analyse av en språkhandlingssekvens. Det transkriberte utdraget er en sekvens etter en framføring hvorpå læreren stiller elevene spørsmål. Det benyttes både autentiske spørsmål og kontrollspørsmål, men sistnevnte er i overtall.

Teorien om språkhandlingssekvenser²⁹ omhandler presekvenser, hovedsekvenser, innskuddssekvenser og postsekvenser. Presekvensene er ytringer som forbereder og innleder hovedsekvensen. Hovedsekvensen inneholder det primære språkhandlingsparet og eventuelle innskuddssekvenser, mens postsekvensene orienterer seg bakover og fungerer som oppfølging til den foregående hovedsekvensen. I denne sammenheng er presekvensene lærerens ulike måter å innlede undervisningstimen på, eller ulike måter å innlede den enkelte framføring på. Presekvensene kan derfor også være representert av at læreren ber neste gruppe om å framføre. Innskuddssekvensene dukker opp hvis læreren eller medelever avbryter en framføring eller andre hovedsekvenser. Lærerens tilbakemelding eller spørsmål til elevene representerer det som kreves av framføringen i den gitte konteksten.

²⁹ Jf. Kapittel 2.6.4

Postsekvensene er for eksempel kommentarer på en respons. Under ser vi et utdrag på omtrent to minutter hentet fra skole 2. Det er en samtale (spørsmål-svar-sekvens) mellom læreren og to elever som nettopp har hatt framføring om andre verdenskrig. Temaet for framføringen var Benito Mussolini og fascismen.

AKTØR	SPRÅKLIG REALISERING (noe ikke-språklig realisering)	SPRÅKHANDLINGS- SEKVENSER	SPRÅKHANDLING
(12:54) Klassen	*applaus*		
Lærer	Kan dere vente litt grann, jeg har et par spørsmål.	<i>Presekvens</i>	Be om at elevene forbereder seg på å få spørsmål Autentisk spørsmål
Eva	Nei, jeg vil ikke ha spørsmål.	<i>Presekvens</i>	Svare på autentisk spørsmål
Siv og Eva	*jentene går fram til tavla igjen*		
Lærer	Ja, det er sånn, vet du, vi må det, vet du.	<i>Presekvens</i>	Reaksjon på elevens svar
Eva	Ja, vær så god.	<i>Presekvens</i>	Gi tillatelse Reaksjon på lærerens reaksjon
Lærer	Ja, Eva. Du starter jo med dette fascistiske systemet og at han var fascist. Kan du gi en forklaring på hva det er? Hva er det dere har lest om?	<i>Presekvens</i> Hovedsekvens 1 (del 1)	Gjengi/uptake Kontrollspørsmål
Eva	Hva fascisme er, lissom?	<i>Innskuddssekvens</i>	Autentisk spørsmål Gjengi/uptake av lærerens spørsmål (Reparasjonssekvens)
Lærer	Fascisme. Han var en fascist.	<i>Innskuddssekvens</i>	Svare på autentisk spørsmål (Reparasjonssekvens slutt)
Eva	Det vet jeg nesten ikke.	Hovedsekvens 1 (del 2)	Svare på kontrollspørsmål
Lærer	[uhørbart]... at ting kan være fascistisk samfunn. Hva har dere forstått ut fra hva dere har lest? Om hva da fascisme er. Hva var det han stod for rent konkret i politikken?	Hovedsekvens 2 (del 1)	Autentisk spørsmål Kontrollspørsmål
Eva	Hakke peiling.	Hovedsekvens 2 (del 2)	Svare på kontrollspørsmål
Siv	Det var jo...	Hovedsekvens 2 (del 2)	Svare på kontrollspørsmål
Lærer	*avbryter*	Hovedsekvens 3 (del 1)	

	Hvordan var kvinnes stilling, eksempelvis? Eeh, du snakket om at han utjevnet forskjellen mellom overklassen og de andre.		Kontrollspørsmål Gjengi/uptake
Eva	Åh! Jeg vet hva det er! ...	Hovedsekvens 3 (del 2)	Svare på kontrollspørsmål
Lærer	Øøø, ja, asså, hvilke ideer var det han stod for...?	Hovedsekvens 4 (del 1)	Kontrollspørsmål
Eva	*avbryter med hånden i været* Jeg kan svare!	Hovedsekvens 4 (del 2)	Garantere å kunne svare
Lærer	...som gjorde at dere kan, asså, som gjør at man kan kalle det for fascisme.	Hovedsekvens 4 (del 1)	Fortsettelse av kontrollspørsmål
Eva	Jeg kan svare... Asså, han stod for et klasseløst samfunn.	Hovedsekvens 4 (del 2)	Svare på kontrollspørsmål
Lærer	Javel	<i>Postsekvens</i>	Avvisning av elevsvar
Eva	Ja, og, eeh, marxismen og sånn, nei, det var kanskje...	Hovedsekvens 4 (del 2)	Svare på kontrollspørsmål
Lærer	Jeg tror ikke det er... Ja, vi sier det går bra. Takk skal dere ha.	<i>Postsekvens</i>	Avvise/godkjenne elevsvar Takke
(14:26) Klassen	*applaus*		

Tabell 4.5: Språkhandlingssekvenser på skole 2

I denne sekvensen har vi to analytiske valg. Vi kan tolke lærerens spørsmål som innskuddssekvenser eller som hovedsekvenser. På den ene siden bør vi kanskje tolke lærerens spørsmål som innskuddssekvenser for å få fram at det er snakk om ett hovedspørsmål hvor samtalepartnerne forhandler om mening og hvor læreren kommer med hjelpende oppfølgingsspørsmål. Årsaken til at jeg derimot velger å tolke dem som hovedsekvenser, er det faktum at læreren stadig stiller nye spørsmål til elevene. Hvis vi ser nærmere på de illokusjonære handlingene som utføres, det vil si innholdet i det som blir sagt, og konteksten det sies i, kommer det fram noe annet. Dersom vi gjør en tolkning kun basert på antall språkhandlingspar, vil denne sekvensen se relativt dialogisk ut utenfra, da den består av mange hovedsekvenser med spørsmål og svar. Sekvensen ender med at læreren aldri får ordentlig svar, avviser elevens forsøk på å svare, og avslutter med at ”det går bra” – uten å gå nærmere inn på det. Selv om læreren avviser elevsvaret, godkjenner han svaret i det han avslutter sekvensen. Selv om språkhandlingssekvensene viser at timen består av mange spørsmål og svar, og reaksjoner på disse svarene, er ikke dette ensbetydende med en god dialog eller helklassesamtale. Ved at læreren hele tiden stiller nye spørsmål blir diskursen

oppstykket. I neste kapittel skal vi derfor se på de dialogiske språkhandlingene som finner sted i klasserommene.

4.3.2 Dialogiske språkhandlinger i klasserommet

For videre å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt å se til Alrø og Skovsmose og deres IC-modell som ble beskrevet i kapittel 2.6.6. IC-modellen knytter som nevnt sammen dialogismen og pragmatikken på en måte som er formålstjenlig for analysen. Formålet med dette kapittelet er todelt. Jeg ønsker å finne ut hva det er som hindrer dialogen, men kanskje enda mer viktig – å finne ut hva det er som gir mulighet til dialog. Jeg vil peke på hvor det er tilløp til dialog, og hvordan læreren kan utnytte de dialogiske språkhandlingene.

Innledningsvis kommer en kort presentasjon av de dialogiske språkhandlingene som finnes i materialet, hvordan de fordeler seg mellom lærere og elever, men også mer spesifikt hvilke dialogiske språkhandlinger lærerne framsetter og hvilke elevene framsetter.

Totalt er det lærerne som framsetter flest dialogiske språkhandlinger (71 %) og elevene færrest (29 %). Hvis vi ser bort fra den dialogiske språkhandlingen *Kontakte*, som oftest viser til direktivet hvor læreren ber elevene være stille og konsentrere seg, er fordelingen litt jevnere mellom lærerne og elevene, med henholdsvis 59 % og 41 %. I følgende tabell ser vi den prosentvise fordelingen av de dialogiske språkhandlingene mellom elevene og lærerne³⁰.

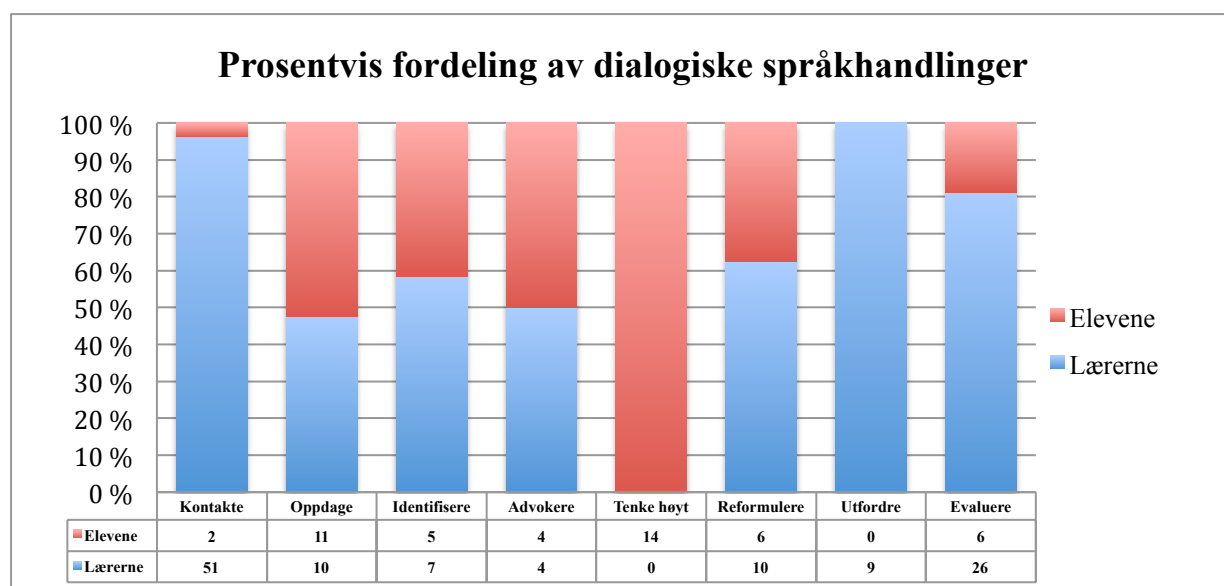


Diagram 4.8 Prosentvis fordeling av dialogiske språkhandlinger

Samlet for alle skolene fordeler lærernes dialogiske språkhandlinger seg slik:

³⁰ Se kapittel 2.6.6 for forklaring av de dialogiske språkhandlingene

Lærernes dialogiske språkhandlinger

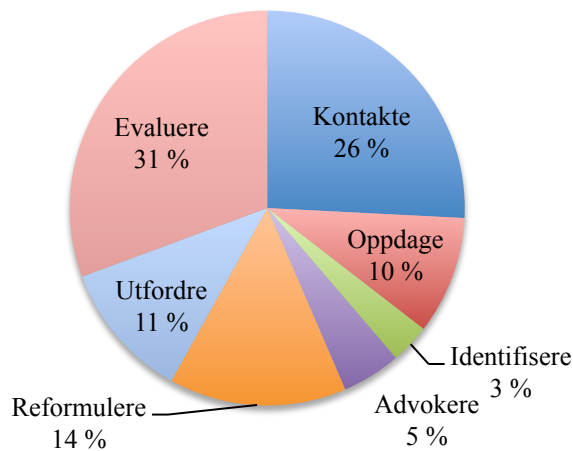


Diagram 4.9 Lærernes dialogiske språkhandlinger

I materialet framsetter lærerne alle de dialogiske språkhandlinger, bortsett fra *Tenke høyt*, som bare framsettes av elevene. Vi ser at læreren først og fremst framsetter de dialogiske språkhandlingene *Kontakte* og *Evaluere*, som i materialet viser til det som skjer rett før og rett etter framføringen. Før framføringen forsøker læreren å få klassen til å være stille og samle oppmerksomheten. Dette er kodet som *Kontakte*. Rett etter framføringen foretar læreren en evaluering, som oftest representert av korte, positive tilbakemeldinger. Det er forskjeller mellom skolene og hvilke dialogiske språkhandlinger lærerne framsetter, men dette skal vi komme tilbake til senere i kapittelet når vi skal sammenlikne klassene og antall framføringer. Elevene framsetter seks av de totalt åtte dialogiske språkhandlingene materialet er kodet for. Elevene utfordrer eller advokerer ikke gjennom sine ytringer.

Elevenes dialogiske språkhandlinger

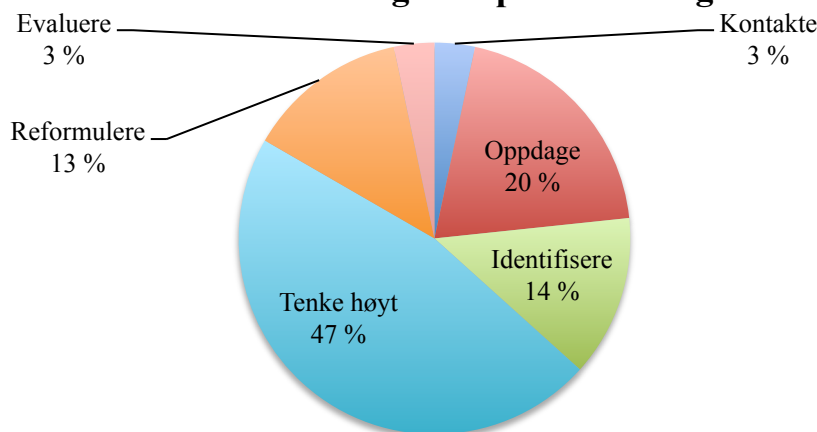


Diagram 4.10: Elevenes dialogiske språkhandlinger.

4.3.3 Utnyttelse av dialogiske språkhandlinger

Vi har nå sett hvilke dialogiske språkhandlinger som forekommer i klasserommene. I teorien ble det påpekt at de dialogiske språkhandlingene kan komme i mange forskjellige rekkefølger og kombinasjoner (Alrø og Skovsmose, 2006b). I det følgende vil jeg derfor se hvor det er tilløp til dialog gjennom å se på noen av lærernes dialogiske språkhandlinger, i tillegg til å peke på hvor de dialogiske mulighetene ligger.

Hvis vi ser tilbake til definisjonene av de dialogiske språkhandlingene i kapittel 2.6.6, ser vi blant annet at forutsetningen for å *Utfordre* er at alle perspektivene er avklart. Avklaring av perspektiver kan skje i de dialogiske språkhandlingene *Oppdage*, *Advokere* og *Reformulere*. Når læreren utfordrer elevene, gjør han det oftest for å avklare perspektiver – ikke for å utfordre selve perspektivene. Vi skal se nærmere på to tilfeller hvor læreren utfordrer. Den ene gangen gjennom å framsette en ny advokering, den andre gjennom å framsette en utfordring. På skole 2 utfordrer læreren elevene ved å framsette nye advokeringer:

Lærer: Ja, Siv, du starter jo med dette fascistiske systemet og at han var fascist. Kan du gi en forklaring på hva det er? Hva er det dere har lest om?

Det kan tolkes som tilløp til dialog når læreren stiller spørsmål til elevene etter framføringen. Det som skjer i materialet, er at læreren reformulerer noe av det eleven sier: ”Ja, Siv, du starter med dette fascistiske systemet og at han var fascist...”, og framsetter den dialogiske språkhandlingen *Oppdage* gjennom å stille sjekk-spørsmålet: ”Kan du gi en forklaring på hva det er? Hva er det dere har lest om?”. Elevene tenker høyt og forsøker å svare på lærerens kontrollspørsmål. Det hele ender derimot med at læreren framsetter en evaluering gjennom å gi dem ubetinget støtte. Læreren får altså ikke svar på hva elevenes forståelsesmåte av begrepet fascisme er. Hadde de avklart begrepet, kunne de gått videre med å identifisere det faglige begrepet, eller å advokere for begrepet gjennom å la andre elever i klassen komme med sine for forståelser. Hvis de da hadde avklart og identifisert begrepet, kunne de tatt det enda ett hakk videre gjennom å utfordre selve perspektivet som ligger i fascisismebegrepet. Læreren er ute etter hva slags perspektiv elevene har på begrepet fascisme. Det som derimot skjer videre, er at dialogen etter hvert stopper opp fordi læreren framsetter den dialogiske språkhandlingen ”evaluere” uten å ha fått et ordentlig svar på utfordringen. Resultatet er at de ikke får avklart hvilke perspektiver som finnes, noe som igjen fører til at de heller ikke får identifisert det faglige innholdet og gjort det synlig for alle deltakerne.

På skole 5 utfordrer læreren elevene ved å fremsette den dialogiske språkhandlingen *Oppdage*. Hun vil undersøke nærmere noe som ble tatt for gitt i framføringer, nemlig hva begrepet *humoresker* egentlig betyr. Ved å oppdage vil hun utforske og prøve muligheter, gjennom å uttrykke og synliggjøre perspektiver på samtalens overflate. Dialogen stopper imidlertid opp fordi det er læreren som ”oppdager”.

Lærer: Forresten, forrige gruppe, humoresker er litt... Det er kanskje noe annet enn *humoresker*, sånne små morsomme, det har ikke noe med esker å gjøre, altså. Små morsomme... bare en liten detalj, ja... små morsomme stykker.

I stedet for å identifisere det faglige innholdet selv, kunne læreren ha stilt elevene spørsmål. Det ender i stedet med at det er læreren som tar sin egen utfordring, og står dermed alene for oppdagelsen. Dette fører til at det også er læreren som alene tar eierskap til prosessen. Elevene får altså ikke muligheten til å gripe lærerens utfordring. Ved en senere anledning på samme skole framsetter læreren igjen en utfordring etter en endt framføring. Denne gangen gjør hun det ved å stille et sjekk-spørsmål:

Lærer: Vet dere hvem som var på bildet nederst til venstre?

Igjen er det læreren selv som svarer på spørsmålet og identifiserer på den måten det faglige innholdet for elevene, og følgelig blir det også bare læreren som tar eierskap til prosessen.

Lærer: Det var de personene som var i kretsen rundt personen Hans Nielsen Hauge, som ble kalt for haugianerne. Så det er han som står og predikerer.

Dialogen stopper opp etter at læreren identifiserer det faglige innholdet. Men også her ligger flere dialogiske muligheter. For det første kunne det vært elevene som identifiserte det faglige innholdet slik at de i større grad tok del i den samarbeidsprosessen som samtalen er. For det andre kunne de kanskje ha dvelt lenger ved svaret – det faglige innholdet som ble identifisert. For alt vi vet, kunne det jo hende at ikke alle elevene visste hvem Hans Nielsen Hauge var. Gjennom å advokere for det faglige innholdet kunne elevene kommet med sine forforståelser av personen Hauge.

Innledningsvis i dette kapittelet så vi at språkhandlingen *Evaluere* utgjorde 31 %. Materialet som er kodet for *Evaluere*, er som regel framsatt av lærerne, og representeres av lærernes ekspressiver og lærernes konstaterende kvalifiseringer. Sammenlikner vi *Evaluere* med de ”vanlige” språkhandlingene materialet er kodet for, viser det seg at *Evaluere* ofte sammenfaller med *Kort, positiv tilbakemelding*. I kapittel 4.2.2 så vi også at læreren etablerte forskjellige mønstre med språkhandlingene sine. Det første mønsteret var det mest utbredte i mitt materiale, og gikk ut på at framføringen ble etterfulgt av en kort, positiv tilbakemelding

før læreren ba neste gruppe om å framføre. Den korte positive tilbakemeldingen, evalueringen, var med andre ord en avgjørende faktor når læreren avsluttet en framføringssekvens og startet en ny. Den dialogiske språkhandlingen *Evaluer* kan dermed synes å være til hinder for videre dialog.

Vi har nå sett på hva som kan bidra til dialog og hva som begrenser mulighetene for dialog. Videre skal vi se på sammenhengen mellom antall framføringer og dialogiske språkhandlinger, samt hente fram språkhandlingsmønstrene fra kapittel 4.2.2, og undersøke hvorvidt noen av mønstrene kan sies å være mer dialogiske enn andre.

4.3.4 Antall framføringer og dialogisitet

En av oppgavens antakelser var at framføringen trenger mer tid for å unngå antiklimaks. Læreren bør sette av mer tid til hver framføring slik at den skal kunne få muligheten til å gå i dialog med den øvrige klasseromdiskursen. Hvis vi sammenlikner de tre klasserommene, er det timen fra skole 6 som skiller seg ut. Klassen på skole 2 har elleve framføringer i løpet av én skoletime, klassen på skole 5 har åtte, mens klassen på skole 6 bare har fire framføringer. Ved å analysere lærerens innledende presekvenser har vi sett at lærerne ved to av skolene eksplisitt forteller elevene at målet er at flest grupper får gjennomført framføringene sine. Ved senere anledninger sier lærerne igjen eksplisitt at målet er så mange framføringer som mulig. En av elevene på skole 2 spør om alle skal framføre i den gjeldende timen, hvorpå læreren svarer:

Lærer: Så mange som mulig. Yes, de som er ferdig, naturligvis.

En annen gang ber læreren om fortgang:

Lærer: [...]Vi er snart halvveis. Nå må dere melde dere fort sånn at vi blir... at vi...skal vi se...

Etter en av de siste framføringene sier læreren også dette:

Lærer: Jeg skulle gjerne fått lov til å ha stilt spørsmål til dere, fordi det er altså interessant, men altså tiden løper jo fra oss.

Med dette signaliserer denne læreren at han syns det er viktig med spørsmål, og begrunner det med at han synes elevenes framføring var interessant. På den andre siden kan det kanskje tolkes dit at det ikke var så interessant eller viktig, ettersom det ikke prioriteres å stille spørsmål. Læreren postulerer også mønsteret i neste time med framføringer:

Lærer: [...]De tolv-tretten er klare til tirsdag i historietimen[...]

Her gir læreren indikasjoner på at det er normalt med mange framføringer i én time, og at også neste time vil bestå av mange framføringer.

Det er nærliggende å stille følgende spørsmål: Har antall framføringer noe å si for den dialogiske praksisen i klasserommet? Både læreren og elevene på skole 5 framsetter færrest dialogiske språkhandlinger, mens man på skole 2 markerer seg med flest dialogiske språkhandlinger. Som vi ser av tabellen under ligger læreren og elevene på skole 6 i midtsjiktet, men har til gjengjeld færrest framføringer. Er det slik at hvis det er få framføringer i én time gir grunnlag for å si at framføringene i større grad går i dialog med den øvrige klasseromdiskursen? Hvilken sammenheng er det mellom antall framføringer og antall dialogiske språkhandlinger? I tabellen nedenfor ser vi de tre skolene, hvor mange framføringer som finner sted og antall registrerte dialogiske språkhandlinger. Den siste kolonnen viser også alle de dialogiske språkhandlingene uten *Kontakte*. Årsaken til at jeg har valgt å vise antall dialogiske språkhandlinger uten denne koden, er at materiale kodet for denne språkhandlingen ofte er sammenfallende med materiale kodet for direktivet *Be om stillhet/konsentrasjon*.

Skole	Antall framføringer	Antall dialogiske språkhandlinger	Antall dialogiske språkhandlinger uten "kontakte"
Skole 2	11 framføringer	92 dialogiske språkhandlinger	75 dialogiske språkhandlinger
Skole 5	8 framføringer	27 dialogiske språkhandlinger	16 dialogiske språkhandlinger
Skole 6	4 framføringer	46 dialogiske språkhandlinger	21 dialogiske språkhandlinger

Tabell 4.6: Antall framføringer og antall dialogiske språkhandlinger

Av tabellen kan vi først og fremst lese ut at det er skole 2, som har flest framføringer, at det også fremsettes flest dialogiske språkhandlinger. Vi ser også at den dialogiske språkhandlingen *Kontakte* utgjør en stor andel av de dialogiske språkhandlingene på skole 5 og 6, men ikke på skole 2. Dette kan tyde på læreren på skole 2 bruker mindre tid på å be elevene være stille, og dermed får tid til å framsette flere dialogiske språkhandlinger enn på de andre skolene.

På skole 6 er det færrest framføringer, men antall dialogiske språkhandlinger ligger ganske nærme skole 5, som har dobbelt så mange framføringer. I forrige kapittel pekte jeg på at det kanskje var den dialogiske språkhandlingen *Evaluere* som i størst grad hindrer dialogen, og at

det fortrinnsvis er de andre dialogiske språkhandlingene som gir mulighet til dialog. På skole 6 fremsetter læreren mange evalueringer, og det viser seg at det er elevene som fremsetter de dialogiske språkhandlingene som gir størst mulighet til dialog.

4.3.5 Dialogiske språkhandlingsmønstre

For å undersøke om noen av språkhandlingsmønstrene i kapittel 4.2.2 er mer dialogiske enn andre, skal vi sammenlikne språkhandlingene i de ulike mønstre med de dialogiske språkhandlingene. Hvilke av de fem mønstrene er mest og minst dialogisk?

Det første mønsteret, som består av *Kort positiv tilbakemelding* og *Be om at neste gruppe/person framfører*, er ofte kodet for de dialogiske språkhandlingene *Evaluere* og *Kontakte*. Som vi så tidligere i dette kapittelet, fører disse til minst dialog. Det samme kan sies om mønster nummer to, hvor læreren ikke ga noen form for tilbakemelding, og i stedet kun ba om at neste gruppe skulle gjøre seg klare til framføring. Går vi over til å se på det tredje mønsteret, som inneholder spørsmål til framføringen, er disse oftere kodet med dialogiske språkhandling som *Oppdage*, *Identifisere*, *Advokere*, *Reformulere* og/eller *Utfordre*. Vi kan si at både kontrollspørsmål og autentiske spørsmål til framføringen har dialogiske muligheter, da de kan invitere til dialog. Det fjerde mønsteret, som inneholder lærerens råd til elevene, er som de to første mønstrene, også kodet for *Evaluere*. Forskjellen er at lærerens ytringer som inneholder råd, ofte også inneholder en identifikasjon. Eksempelvis kan læreren identifisere hva som er bra, og hva som må jobbes med til neste gang. *Identifisere* er en dialogisk språkhandling som handler om å gjøre noe synlig for alle deltakerne, og på den måten kan vi si at det fjerde mønsteret er mer dialogisk enn de to første. Det femte mønsteret består av lærerens konstaterende kvalifisering. Dette mønstret bestod av de dialogiske språkhandlingene *Kontakte*, *Identifisere* og *Evaluere*, og bidrar ikke til dialog i mitt materiale. For å oppsummere kan vi derfor kanskje konkludere med å si at noen av språkhandlingsmønstrene er mer dialogiske – rettere sagt: de har et større dialogisk potensial, enn andre.

4.4 Sammenfatning av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert funn som har kommet fram i analysen av det transkriberte materialet fra de tre klasserommene. Analysen har i hovedsak dreid seg om analyse av språkhandling, og med særlig fokus på dialogiske språkhandling. Funnene knytter seg

hovedsakelig til hvilke språkhandlinger som finner sted i klasserommene, samt hva som hindrer og hva som bidrar til å skape et dialogisk preget klasserom.

Jeg startet med å undersøke hvordan lærerne innledet timene. Ved alle skolene presiserte lærerne at målet er flest framføringer som mulig. Som vi skal komme tilbake til i diskusjonen, utgjør disse språkhandlingene en viktig tekstuell kontekst for framføringene og den følgende klasseromsdialogen.

Hovedfunnet i analysen dreier seg om mønsteret av språkhandlingene som fremsettes i materialet. Det forekommer i alt fem ulike språkhandlingsmønstre. Vi har sett at det er læreren som etablerer mønstrene, og at elevene bekrefter det. Lærerne etablerer mønsteret ved å framsette forskjellige språkhandlinger mellom elevenes framføringer. Lærernes språkhandlinger krever ulike svar, og ut fra mønsteret har vi kunnet vise at det finnes forskjellige og egenartede språkhandlingspar i timene med framføringer. Videre så vi at elevene bekrefter mønsteret gjennom å framsette de samme språkhandlingene som læreren, eller gjennom å minne læreren på hvilke språkhandlinger som kreves av mønsteret.

En analyse av lærerens spørsmål i etterkant av en framføring på skole 2 viser at lærerens spørsmål ikke fordrer dialog. Diskursen bærer ikke preg av koherens siden læreren hele tiden stiller nye spørsmål. Det er derimot tilløp til dialog i materialet. Gjennom analyse av de dialogiske språkhandlingene, har vi fått også noen indikasjoner på hva som i større eller mindre grad kan bidra til dialog. Noen av språkhandlingsmønstrene oppfordrer mer til dialog enn andre. Læreren avslutter dialogen med den forrige framføringen med evaluere den. Vi har nemlig sett at lærerens respons og tilbakemelding ikke krever andre svar enn en godkjenning av elevene. For å oppfordre til dialog, må læreren derfor utfører andre språkhandlinger enn å evaluere. Avslutningsvis pekte analysen på at få framføringer ikke er ensbetydende med dialogisitet i klasserommet. Det viste seg faktisk å være klasserommet med flest framføringer som bestod av flest dialogiske språkhandlinger.

5 Diskusjon

Før diskusjonen og drøftingen starter, vil jeg repetere oppgavens problemstilling:

På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?

Forskningsspørsmålene som ble reist for å belyse problemstillingen, var følgende:

- I. Hva skjer før, under og etter framføringene?
- II. På hvilken måte er responsen og tilbakemeldingene dialogiske?

Jeg ønsker i dette kapittelet å diskutere hvordan problemstillingen har blitt besvart. I drøftingen vil jeg argumentere for og imot mine funn, og samtidig svare på *hvordan* problemstillingen har blitt belyst. Et sidefokus for diskusjonen vil være de mulighetene og utfordringene som ligger i timene med framføring. Dette er fordi et av oppgavens formål har vært å øke bevisstheten rundt det uutnyttede læringspotensialet som ligger i dialogen som kan oppstå i etterkant av framføringen.

Alt i alt samsvarer funnene mine med forskningen på feltet. Forskningen viste at framføringene framstår som rituelle. Både forarbeidet og selve presentasjonene er veldig like. Når det kommer til selve framføringene, framstår de som isolerte deler i klasseromsdiskursen, og i liten grad som dialogiske. Dette finner jeg også i timene jeg har undersøkt. Mønsteret jeg har beskrevet i analysekapittelet, dreier seg om hvilke språkhandlinger som framsettes mellom framføringene. Spørsmålene som følger, blir derfor hvilke didaktiske konsekvenser funnene får, og hva som kan gjøre en time mer dialogisk.

5.1 Når framføringen blir antiklimaks

I løpet av oppgaven har det flere ganger blitt vist til Dysthe (2008), som mener at elevenes framføringer kan oppleves som et antiklimaks etter en lengre periode hvor elevene har vært aktive med prosjektarbeid. Hva betyr egentlig dette? Gjennom analyse av materialet har jeg sett at det ikke nødvendigvis er framføringen i seg selv som skaper antiklimakset. Jeg har tolket det dit at det oppstår et slags antiklimaks i klasserommet fordi læreren ikke utnytter læringspotensialet som ligger i dialogen som *kunne* ha fulgt framføringen. På den måten kan det sies å være lærerens språkhandlinger som i stor grad er årsaken til antiklimakset, og at årsaken, som vi skal se, også kan tillegges lærerrollen. Ved å utelate autentiske spørsmål, uptake og verdisetting, skapes antiklimakset Dysthe beskriver. I det følgende vil jeg se til teori og tidligere forskning for å diskutere hvilke mulige forklaringer antiklimakset kan ha.

5.1.1 Roller og relasjoner

Både tidligere forskning og mine resultater indikerer at timene med framføringer har et fast mønster. For å undersøke dialogisiteten i dette mønsteret har jeg vist hvilke språkhandlinger som følger framføringen. Analysen viste at det i hovedsak er læreren som etablerer mønsteret gjennom å framsette språkhandlinger fra tre språkhandlingsklasser: ekspressiver, direktiver og konstaterende kvalifiseringer. Elevene bekrefter mønsteret læreren etablerer på flere måter, noe som kan signalisere at de kjenner mønsteret rutinen i disse timene ut og inn. Elevene bekrefter mønsteret gjennom å enten framsette de samme språkhandlingene som læreren, eller gjennom å minne læreren på hvilke språkhandlinger han bør framsette. Elevene framsetter kommisiver for å vise at de kan svare på lærerens kontrollspørsmål, og de framsetter direktiver for at alle skal holde seg til det faste mønsteret. Ved én anledning trer også elevene som har framført, helt inn i lærerrollen, da gjennom å stille medelevene kontrollspørsmål. Hva sier det oss egentlig at elevene framsetter direktiver for at alle skal holde seg til mønsteret? Det er en mulighet for at de egentlig ikke er så opptatt av mønsteret, men at det skal være rettferdig for alle. ”Skal du ikke spørre dem om hva fascisme er?”, sier en av elevene på skole 2.

Når det gjelder relasjoner og roller i klasserommene, har jeg ikke observert klassene nok til at jeg egentlig kan si noe om hvor gode eller dårlige lærer-elev-relasjonene i de enkelte klassene var. Det jeg derimot kan si noe om, er de institusjonelle rollene som alle klasserom består av. Lærer- og elevrollen er institusjonelle roller (Svennevig, 2010), noe som innebærer en viss skjevhet i maktforholdet. Skolen består også av mange kommunikative prosjekter som alle har ulike konvensjonelle og strategiske mål. Målene er ofte forbundet med vurdering, noe som særlig henger sammen med skolens institusjonelle mål. Som vist i analysen er det de kulturelle kodene i mønsteret som er med på å bestemme hvem som ytrer hva. Med tanke på skjevheten i maktforholdet er det kanskje ikke så rart at elevene bare følger etter og bekrefter mønsteret?

Analysen av språkhandlingsparene viser én av årsakene til at det ikke oppstår dialog. Premissene for hvordan framføringen utarter seg, og for om det blir et dialogisk preget klasserom, legger læreren med sine språkhandlinger. Språkhandlingsparene i analysen sier også noe om hvem som framsetter hva. På den måten spiller også rollene i klasserommet inn på hvordan dialogen blir. Siden elevene går inn i en slags lærerrolle, en ekspertrolle, når de

presenterer framføringene sine, vil også lærerens syn på læring og undervisning kunne skinne igjennom. Det er nok ikke tilfeldig at to av elevene som framfører, stiller medelevene kontrollspørsmål.

En måte å skape et dialogisk klasserom på, ligger for flere i å endre den tradisjonelle lærerrollen. Jeg har vist til Nystrand (1997) som sier at undervisningen ofte ikke samsvarer med det sosiokulturelle læringssynet lærerne selv mener å ha. Alrø og Skovsmose (2006b) peker også på at det tradisjonelle klasserommet ikke gir gode nok forutsetninger for dialogisitet. Videre har vi også sett at en forutsetning for at elevene kan skape sin identitet og kultur gjennom dialogen, er at læreren bygger opp en god klasseromsoffentlig. I tillegg til å bruke elevene som kunnskapsressurser i dialogen, skaper læreren i det dialogiske klasserommet motstand, konflikt og spenning. mellom ytringene.

5.1.2 Framføringen som inautentisk sjanger

Som nevnt i begynnelsen av kapitlet ønsket jeg å forklare hvordan jeg har svart på problemstillingen. Forskningsspørsmålene har i all hovedsak rettet fokus mot hva som skjer mellom framføringene. Dette har også fått konsekvenser for hvordan problemstillingen har blitt besvart. Et minus med mine forskningsspørsmål, og dermed med de analytiske innfallsvinklene, er at jeg har kodet en hel framføring som konstativet *Framføring*. Framføringen ble altså ikke kodet for eksakte språkhandlinger. Ved å utelate å se på hvordan framføringen som ytring forutsetter de neste ytringene, har jeg kanskje mistet noe av innsikten i hvordan framføringen inngår i dialog med den øvrige diskursen. Kanskje noe av årsaken til at det oppstår et antiklimaks, ligger i selve framføringen og dens innhold? Av den grunn kunne det vært interessant å se hvordan framføringen forutsetter de kommende ytringene. Problemstillingen kunne altså ha blitt belyst fra en annen vinkel gjennom å undersøke framføringens ekspressivitet og adressivitet. Likevel tror jeg kanskje ikke det ville ført til andre oppdagelser. Med dialogismen som bakgrunn vil man kunne tenke at elevenes framføringer foregriper de kommende ytringene gjennom sin ekspressivitet og adressivitet.

Ytringene som fulgte framføringen viste seg ofte å være lærerens evaluering. I analysen viste jeg at språkhandlingsparet ”framføring – gi respons/tilbakemelding på framføring” var svært vanlig. Etter å ha sett på hvilke svar framføringene får, skulle man kanskje tro at framføringene i liten grad forutsetter nye ytringer. Når det er sagt, kan man vel ikke forvente

at elevene foregriper det som kommer, når de *vet* at det som regel ikke kommer noe annet enn ”tak”, og ”fint”? I det følgende vil jeg diskutere lærernes svar på framføringen. Jeg vil vise at lærerne ikke kommer med adekvate svar på elevenes ytringer, og at dette fører til at framføringen framstår som en inautentisk sjanger og en kunstig kommunikasjonssituasjon. Dette vil jeg gjøre gjennom å vise hvordan framføringen likner skolestilen Berge (1988) beskrev, og samtidig hvordan framføringen skiller seg fra liknende sjangre i tekstkulturer utenfor skolen.

Skulle framføringen ha liknet på en forelesning ved et universitet, ville publikum ha tatt notater og kanskje stilt spørsmål underveis og etter framføringen. Framføringens mottakere er som regel er passive. Svenkerud (2013a) peker også på at elevene som regel er stille, og at de ikke forstyrrer. Hvis det er noen som stiller spørsmål i det hele tatt, er det læreren. Eleven framsetter imidlertid de samme språkhandlingene i framføringene sine som i forelesningen, da framføringens språkhandlinger også kan være alt fra å påstå til å fortelle, informere, forklare og gjengi. Slik skaper elevenes framføringer forventinger til de kommende ytringene på lik linje som forelesningen gjør. Som vi så i analysen, svarte ikke lærerens språkhandling i etterkant av framføringene på de forventningene som ligger i framføringens kommunikative mål. Det kommunikative målet med framføringen blir konvensjonelt uttrykt ved at elevene forklarer eller informerer klassekameratene og læreren noe om et gitt emne. Framføringen er derimot forbundet med et strategisk mål som går i en annen retning av det kommunikative.

Det strategiske målet med framføringen er lærerens vurdering. Som vi så i analysen, består ytringene som følger framføringene derfor ofte av lærerens evalueringer. Læreren kommer sjeldent med adekvate svar som igjen kunne ført til dialog. Sagt på en annen måte, kan vi si at elevene holder framføring for å vise at de klarer å holde en framføring, ikke for å formidle noe, ettersom de kommunikative og strategiske målene spriker i hver sin retning. Dermed kan framføringen i liten grad sies å likne den autentiske forelesningen. Framføringen likner mer på antikkens festtale, da festtalens adekvate svar er applaus. Dette ble også svært tydelig i materialet, da framføringene ofte bare ble etterfulgt av publikums applaus og lærerens korte og positive tilbakemelding.

For å ta et annet eksempel: Hvis en elev skriver et leserinnlegg til læreren, vil eleven få en evaluering av leserinnlegget i retur, enten i form av en skriftlig tilbakemelding eller en

karakter. Eleven vil mest sannsynlig aldri få et motsvar fra læreren, noe som kanskje ville ha skjedd om eleven hadde sendt det til en avis. Selv om forskningen viser at elevene har et dobbelt publikum, vet de at det er læreren som er den egentlige mottakeren. Analysen viste at læreren svarte med en evaluering av framføringen. Videre så vi at språkhandlingsparet ”gi respons/tilbakemelding på framføring – godkjenne respons/tilbakemelding” viste at det eneste adekvate svaret på lærerens evaluering er en aksept. Det som hovedsakelig gjør skolestilen og framføringen sammenliknbare, er at ingen av dem får adekvate svar. Begge er kommunikasjonssituasjoner hvor elevene på forhånd vet hvilke svar de vil kunne få.

En av de største forskjellene mellom skolestilen og framføringen ligger derimot i det muntlige og det skriftlige mediet. Vi kan se til Svennevig (2010), som påpeker at:

En viktig rammebetingelse for kommunikasjon er om man kan ha direkte samhandling med kommunikasjonspartneren eller ei. I ansikt-til-ansikt-samtale og i visse sekundære medier, slik som telefon og datamaskin, kan man snakke (eller skrive) *med* og ikke bare *til* andre mennesker (s.95).

På den måten kan vi si at det i framføringen blir enda mer synlig at vi ikke opererer med en faktisk og reell kommunikasjonssituasjon, men med en institusjonell kommunikasjonssituasjon, hvis strategiske mål er å gi eleven en vurdering. Av den grunn blir det også vanskeligere for læreren å lage fiktive mottakere i en framføringssituasjon. Oppgaver med ordlyder som for eksempel ”Tenk deg at du skal holde en tale for ordføreren...”, vil fungere dårlig fordi den *egentlige* mottakeren, læreren, er til stede og ordføreren ikke er det. Situasjonen vil kunne oppfattes som veldig kunstig.

Berge (1988) spør om det er mulig å lære elevene å bli mindre situasjonsfikserte, og hvorvidt man kan lære elevene å ikke fokusere så mye på at det er læreren som er mottakeren. Jeg tror derimot ikke løsningen ligger i å dreie elevenes fokus vekk fra at det er læreren som er den egentlige mottakeren. Jeg tror løsningen kanskje kan ligge i å endre hvordan læreren oppfører seg som mottaker. Berge (1988) sier samtidig at elevenes mottakerbevissthet og situasjonsfleksibilitet svekkes hvis lærerne legger vekt på sin rolle som karaktersetter. En av løsningene kan dermed ligge i at læreren ikke framsetter språkhandling som antyder at han vil svare på elevenes framføringer med en evaluering.

5.1.3 Kontekstens betydning

En ytring kan være syntaktisk og semantisk korrekt – det vil si, den kan være meningsfull, men den trenger ikke være pragmatisk korrekt (Berge, 1988). Det er når ytringen settes inn i en kontekst, at vi ser om den er pragmatisk korrekt eller ikke. I det følgende vil jeg derfor gå over til å undersøke kontekstens betydning, samt foreslå hvordan konteksten kan endres for at det kommunikative og strategiske målet med framføringen noenlunde drar i samme retning.

Jeg vil starte med å gå tilbake til sammenlikningen av framføringen med forelesningen. Det vil sjeldent blitt ansett som passende om studentene evaluerte professoren etter endt forelesning: ”Kjempebra, men du kan godt øve på å rive deg litt mer løs fra manuset ditt”. Hvorfor er det slik at lærerens respons på framføringen blir sett på som pragmatisk helt korrekt innenfor klasserommets fire vegger, mens den samme responsen på en liknende presentasjon i en annen kontekst hadde blitt sett på som uakseptabel? En av årsakene til hva at lærerens respons blir ansett som pragmatisk korrekt, ligger i klasserommets pragmatiske regler. De pragmatiske reglene lar seg vanskelig endres på, og elevene gjør det som anses som passende å gjøre i situasjonen. På den måten kan vi si at det både er den situasjonelle og den kulturelle konteksten som påvirker hva som anses som passende.

Et annet kjennetegn på den undersøkte klasseromdiskursen var at elevene sjeldent utfordret læreren. Spørsmålet blir hva som må til for å endre det elevene føler som passende. Sagt på en annen måte: Hva må til for å endre hvilke språkhandlinger elevene føler er passende å fremsette? Vi husker at språkhandlingene ble definert som illokusjonære handlinger. En illokusjonær handling er et produkt av meningsinnholdet i det som ytres, og konteksten det ytres i. På bakgrunn av definisjonen av språkhandlinger kan vi altså si at en måte å legge forholdene bedre til rette for dialog, kan ligge i å endre konteksten rundt den kommunikative aktiviteten.

I denne oppgaven er det først og fremst den tekstuelle konteksten som har blitt undersøkt. Vi har sett at lærernes innledende ytringer til timen fokuserer på at målet er så mange framføringer som mulig. Disse ytringene er en del av den konteksten, bakgrunnen og forforståelsen for de kommende ytringene som framføringene er. Av dette kan vi si at den tekstuelle konteksten framføringene inngår i også spiller en rolle for hvordan framføringene ser ut. Spørsmålet blir hvordan konteksten kan endres slik at framføringen blir utgangspunkt for dialog.

Klasserommets kulturelle kontekst består som vist av de konstitusjonelle lærer- og elevrollene. Berge (1988) pekte på at læreren ikke bør fokusere på sin rolle som karaktersetter hvis elevene skal kunne øke sin mottaker- og situasjonsbevissthet. Han peker med andre ord på at kulturkonteksten bør tones ned. Som en konsekvens av dette tror jeg det til fordel kan fokuseres mer på situasjonskonteksten og den kommunikative aktiviteten. Som vi husker, bestod situasjonskonteksten av *deltakerne* som utfører en *kommunikativ oppgave* i visse *fysiske omgivelser* med et visst *medium*.

For det første kan, eller må, medelevene i større grad ta del i den kommunikative oppgaven som framføringen er. Læreren bør gjøre dem bevisste på hvilket ansvar de har i kommunikasjonssituasjonen. Ville de for eksempel sett ut av vinduet hvis de snakket med en venn? Det er forskjell på å være én av to personer i en samtale, og på å være en del av et stort publikum, men elevene trenger likevel å bli bevisstgjort publikumsrollen og ta sin del av ansvaret. Vi har blant annet sett at Adelman (2009) peker på de didaktiske mulighetene det ligger i å lære elevene å lytte *til* framfor å lytte *på* medelevene. Alrø og Skovsmose (2006a) påpekte at en forutsetning for dialog er kritisk tenkning. Dersom elevene skal gå i dialog med framføringen, forutsetter det altså at de tar en aktiv stilling til det som ytres.

En annen løsning kan kanskje ligge i å introdusere andre deltakere? Selv om Berge (1988, 2005) mener at målet med skolen ikke er å kopiere andre sjangre utenfor skolen, mener jeg at det med noen enkle tiltak skal relativt lite til for å gjøre kommunikasjonssituasjonen mer reell, og slik at elevene slipper å late som om de kommuniserer. Ved å introdusere yngre eller andre elever tror jeg det strategiske målet med framføringen ligger nærmere det kommunikative. Andre deltakerne i situasjonen vil altså indirekte endre den kommunikative oppgaven.

Hvis ikke læreren kan eller vil introdusere andre deltakere, kan kanskje den kommunikative oppgaven endres. En måte å endre den kommunikative oppgaven kan være å gjøre elevene ”avhengige” av framføringen. Læreren kan for eksempel si at det faglige innholdet bare vil bli gjennomgått i medelevenes framføring. Dette ble også foreslått av Dysthe (2008). Ved å endre på forskjellige sider ved den kommunikative aktiviteten, vil de som framfører kunne gå inn i en mer autentisk kommunikasjonssituasjon. En annen måte å gjøre det på kunne vært om elevene ikke bare ble begrenset til å framsette språkhandlinger som skal presentere, forklare eller fortelle noe. Det kunne kanskje blitt enklere å kommentere eller svare på

framføringen om elevene i større grad hadde framsatt språkhandlinger som inneholder argumenter og påstander. Når det er sagt, må det være lærerens oppgave å være tilretteleggeren i dialogen. Det er lærerens oppgave i det dialogiske klasserommet er å trekke fram det viktigste, peke på likheter og forskjeller, og bruke det elevene har sagt videre i spørsmålene sine.

5.2 Monologiske og dialogiske svar på framføringen

Hvorvidt framføringen integreres i klasseromsdialogen, handler i bunn og grunn om hvilket formål framføringene er tiltenkt. Hvis framføringen skal fungere som vurderingsgrunnlag, er det den monologiske formidlingsfunksjonen som vil dominere, både i selve framføringen, men også i responsen, tilbakemeldingene og spørsmålene som følger. Om framføringen derimot skal fungere som utgangspunkt for dialog og læring, vil dens formidlingsfunksjon nødvendigvis være mer dialogisk, slik at også responsen, tilbakemeldingene og spørsmålene som følger framføringen, i større grad vil invitere til dialog. Tidligere i diskusjonen pekte jeg på framføringen som en inautentisk sjanger fordi den ikke får adekvate svar. Herunder vil jeg derfor ta for meg hvilke svar framføringene ser ut til å få og videre hvordan det virker inn på dialogisiteten i klasserommene. I analysen kom jeg fram til at det er et språkhandlingsmønster i timene med framføringer. Ut fra dette mønsteret kunne vi også lese at læreren svarer på framføringene enten ved en form for evaluering, eller ved å stille elevene spørsmål.

5.2.1 Evaluering som svar

Et spørsmål jeg i løpet av forskningsprosessen har stilt meg mange ganger, er om framføringen som utgangspunkt for dialog bare er en utopi, eller om det er en nødvendighet som også er gjennomførbar. Hvis det er viktig at elevene får adekvate og ordentlige svar på framføringene sine, hvorfor gir ikke lærerne det? Hvorfor inviterer ikke lærerne elevene inn i en dialog om den nært forestående framføringen som elevene har forberedt etter beste evne? Hvis framføringene bare skal fungere som rene vurderingssituasjoner hvor læreren er ute etter et karaktergrunnlag, er det ikke noe problem at framføringene kommer på løpende bånd, og etterfulgt av respons og tilbakemeldinger som i korte eller lengre kommentarer evaluerer. Hvis elevene derimot skal føle at det de sier inngår i en dialog, og til en viss grad føles meningsfullt, må det komme noe meningsfullt etterpå også. Vi har sett at lærerne ikke svarer

ordentlig på framføringen fordi de ikke er ordentlige mottakere, noe som igjen kan komme av at det strategiske målet med framføringen er en vurdering.

Vi har sett at vurderingskulturen i skriftlig er en langt mer innarbeidet kultur enn i muntlig. Elevene er vant med å få utfyllende kommentarer, respons og veiledning på de skriftlige arbeidene sine. Analysen viste at responsen elevene får på de muntlige framføringene sine, hovedsakelig er korte og positive. Dette medfører altså at responsen blir summativ, og elevene får ikke en formativ veiledning på den muntlige framføringen. Det kan settes spørsmålsteget ved om lærerens respons og tilbakemeldinger gjenspeiler lærernes vurderingskompetanse i muntlig. Hertzberg (2003) pekte på at lærerne trenger et tolkningsfellesskap basert på kriteriebasert veiledning på elevenes muntlighet. En årsak til at respons på muntligheten ikke tilsvarer den skriftlige responsens kvantitet eller kvalitet, kan ligge i at den muntlige delen av språket blir sett på som veldig personlig, og at responsen på det muntlige derfor kjennes ekstra følsomt. Som en løsning på dette foreslår Jers (2012) at respons på framføringen må handle om *alle* de retoriske forberedelsesfasene.

Det blir kanskje enklere og mindre følsomt for læreren hvis responsen skal omhandle de forberedende fasene. For at framføringene skal inngå som en større del av klasseromsdialogen, har vi derimot sett at læreren må gjøre noe annet enn å evaluere. Det blir ikke mer dialog av at læreren evaluerer de forberedende fasene i prosjektarbeidet. Derimot kan det kanskje tenkes at en *samtale* om disse fasene kan fungere som inngangsporter til dialog. Kanskje noe av innholdet i det elevene arbeidet med var vanskeligere enn det andre, eller kanskje noen deler av framføringen var vanskeligere å skulle formidle til mottakerne? Kanskje terskelen for at medelevene blir med i dialogen eller stiller autentiske spørsmål, også blir lavere? Uansett tror jeg at en dialog om de forberedende fasene vil kunne føre til metasamtaler om muntlighet og kommunikasjon.

Et nærliggende spørsmål er om selve framføringen skal ha et monologisk eller dialogisk formidlingsaspekt, og om formålet med framføringen skal være å formidle eller å generere ny mening. Prosjektarbeid og arbeid med framføring blir som kjent regnet som en elevaktiv arbeidsform. Er det en grunn til at elevene ikke skal være aktive i prosjektarbeidets slutfase? Videre har de elevaktive arbeidsformene også blitt kritisert for å skape en distansert lærerrolle, og den tidligere forskningen og analysen viser også at læreren forholder seg relativt passiv i etterkant av framføringene. Analysen viste også at lærerne går inn i

publikumsrollen sammen med elevene. Av språkhandlingsmønsteret ser vi også at lærerne nokså ofte framsetter ekspressivet *Kort, positiv tilbakemelding* etter framføringen.

Analysen viste at lærerne på skole 2 og 5 oftest framsatte korte, positive tilbakemeldinger. Disse ekspressivene ble også kodet for den dialogiske språkhandlingen *Evalvere*.

”Kjempebra, gutter!” er en ytring som i aller høyeste grad kunne ha blitt ytret av en medelev, og likner på den måten den elevresponsen Hoel (2010, referert i Jers, 2012) snakker om.

Skole 6 skilte seg ut fra de to andre skolene, da læreren på denne skolen hovedsakelig svarte på framføringene med konstaterende kvalifiseringer i form av lengre tilbakemeldinger. Som vist tidligere i kapittelet stadfester læreren seg selv som vurderer og karaktersetter når han framsetter språkhandlinger i klassen ”konstaterende kvalifiseringer”. Oppsummerende kan verken lærernes ekspressiver eller konstaterende kvalifiseringer sies å være særlig dialogiske. Det kan se ut til at læreren noen ganger utfyller den tradisjonelle evaluerende lærerrollen, og andre ganger går inn i elevrollen ved å framsette ukritiske elevresponsen. Spørsmålet blir hvordan læreren kan gå bort fra den tradisjonelle lærerrollen, og samtidig ikke gå inn i den distanserte lærerrollen som framsetter respons på linje med elevene.

Vi har sett at læreren ikke en ordentlig mottaker når han evaluerer, og at det kan føre til at han ikke gir han elevene et adekvat svar. Lærers evalueringer er ikke gode invitasjoner til dialog, verken de korte, positive, eller de lengre tilbakemeldingene. Ligger det kanskje en didaktisk implikasjon i å vente med selve evalueringen til senere, for heller å stille dem spørsmål og dra nytte av det uutnyttede læringspotensiale som ligger i dialogen? Ville det fungert selv om elevene vet at det strategiske målet til syvende og sist er en vurdering, og at de mest sannsynlig vil få en karakter? Det kan kanskje være vanskelig å snu det strategiske målet fra vurdering til dialog og læring. Kan læreren klare å flytte elevenes (og sitt eget) fokus fra å framføre for å få en evaluering til å framføre for å lære gjennom samtale, har vi kommet langt på vei. For å dra nytte av læringspotensialet som ligger i antiklimakset, må altså læreren framsette en respons av den typen som på en eller annen måte inviterer elevene til dialog. I neste kapittel skal vi derfor blant annet gå over til å diskutere det som jeg i analysen pekte på som tilløp til dialog. Men aller først vil jeg se på når læreren svarer på framføringen med et spørsmål.

5.2.2 Spørsmål som svar

Jeg oppsummerte analysekapitlet med å si at noen av språkhandlingsmønstrene har større dialogisk potensial enn andre. Jeg anså direktivene som bestod av spørsmål til framføringen som de størst dialogisk potensial. Spørsmålene som ble stilt til framføringen delte seg mellom kontrollspørsmål og autentiske spørsmål. Med Lotmans funksjonelle dualisme har vi sett at klasserommet trenger de monologiske trekkene når målet er å formidle mening. Men hva er målet med lærerens spørsmål? Skal lærerens spørsmål ha et monologisk eller et dialogisk formidlingsaspekt?

Nystrand (1997) pekte på spørsmål-svar-sekvensene som sekvenser hvor læreren stiller spørsmål som har forhåndsgitte svar. I materialet har jeg som sagt kodet for kontrollspørsmål og autentiske spørsmål. Man skulle kanskje tro at kontrollspørsmålene begrenser seg til å ha et monologisk formidlingsaspekt og de autentiske et dialogisk formidlingsaspekt. I teorien viste jeg at lærerens lukkede kontrollspørsmål er nødvendige og har sin funksjon som en del av den monologiske formidlingen. Men vi har også sett at kontrollspørsmålene kan representere det Alrø og Skovsmose (2006b) kaller sjekkspørsmål. Sjekkspørsmålene er en del av det dialogiske klasserommet, og kan på mange måter fungere som inngangsporter til dialogen. Kontrollspørsmålene kan på den måten også sies å representere det dialogiske klasserommet. Når det gjelder de åpne og autentiske spørsmålene, har vi sett at de ikke alltid er like åpne som man skulle tro. Hvorvidt ytringene som følger framføringen, har et monologisk eller dialogisk formidlingsaspekt ligger, som Andersson (under publisering) har vist, ikke i om læreren stiller autentiske spørsmål eller kontrollspørsmål. Innholdet i og måten de autentiske spørsmålene blir stilt på, kan ofte gi antydninger om at læreren er ute etter de ”riktige” svarene (Andersson, under publisering). De autentiske spørsmålene kan dermed også være preget av den monologiske funksjonen. Distinksjonen mellom åpne og lukkede spørsmål viser seg altså ikke særlig fruktbar for å beskrive lærerens spørsmålstilling.

I analysen så vi at klasseromsdiskursen på skole 2 kan oppfattes mer dialogisk enn den faktisk er. Når jeg i analysekapitlet skriver ”en tilsynelatende dialogisk diskurs”, menes det at det kan se ut som at læreren tror at han bedriver dialogisk undervisning, siden han stiller mange spørsmål. Læreren stiller hele tiden nye spørsmål til framføringen, og vi så at det oppstår mange hovedsekvenser med språkhandlingsparet ”spørsmål-svar”, hvor spørsmålene hovedsakelig var kontrollspørsmål. Som sagt kan kontrollspørsmålene ha en dialogisk funksjon ved å være inngangsporter til dialog, men siden læreren hele tiden stiller nye spørsmål, oppstår det heller aldri dialog på skole 2. Det kan videre tolkes som at

kontrollspørsmålene er tiltenkt en monologiske formidlingsfunksjon av læreren. Siden læreren hele tiden stiller elevene nye spørsmål, utvides heller ikke diskursen. Videre får læreren heller ikke noen ordentlig svar på noen av spørsmålene han stiller. Vi så at læreren godkjente elevsvar som alle skjønte var ”feil”, og timen fortsatte med å be neste gruppe starte sin framføring. Resultatet blir da at spørsmål-svar-sekvensen verken har en dialogisk eller monologisk formidlingsfunksjon. Sånn sett kaster læreren bort mye tid, og antiklimakset oppstår.

Et påtrengende spørsmål blir hvordan læreren kan endre det monologiske aspektet som ligger i spørsmålene som svarer på framføringen. Hvilke didaktiske implikasjoner gir denne analysen oss, og på hvilken måte kan lærerens spørsmål dreies en mer dialogisk retning? Jeg har tidligere framhevet samtalen og klasseromsdialogen som viktig gjennom blant annet å vise til det sosiokulturelle synet på læring. Setter vi elevframføringen inn i modellen om den proksimale utviklingssonen, kan vi si at selve framføringen representerer det elevene klarer på egenhånd. Det virkelige læringspotensialet ligger i samtalen mellom deltakerne i diskursen, da særlig mellom eleven og en som kan mer, gjerne læreren. Kanskje læreren bør tørre å snakke om samme tema litt lenger, og ikke bare skynde seg videre med stadig nye spørsmål? Som Nystrand (1997) pekte på, handler det om å skape koherens i dialogen slik at diskursen utvides i bredden framfor i lengden. Kanskje det også handler om at læreren må tørre å slippe litt tak? Kanskje trenger læreren å gi fra seg litt av kontrollen som ligger i arket med de forhåndsbestemte spørsmålene med de forhåndsbestemte svarene? Det er en grunn til at spørsmålene kalles kontrollspørsmål. Som Alrø og Skovsmose (2006a) er inne på, må læreren tørre å ta den risken det er å bruke dialogen som arbeids- og læringsmetode. Det betyr ikke at læreren bør lene seg tilbake og la elevene overta. I det dialogiske klasserommet snus lærerrollen fra å være eksaminator til å bli moderator som gir diskursen retning (Nystrand, 1997). Flere av forskerne jeg har vist til tidligere, mener altså at den tradisjonelle lærerrollen bør endres.

Hvis det monologiske aspektet ikke skal prege spørsmålene til framføringen, tror jeg at det på den ene siden trengs en eksplisitt bevisstgjøring overfor elevene om hvilken funksjon de ulike delene i undervisningen skal ha. Som vi har sett, bør formålet med framføringen i større grad gå utover det strategiske målet om vurdering, og framføringen bør i større grad kommunisere på ordentlig. På den andre siden tror jeg lærerne selv bør bli bevisst hvilken innvirkning deres språkhandling har på dialogisiteten i klasserommet. Vi så for eksempel at lærerens ytringer

i begynnelsen av timene utgjør den tekstuelle konteksten som framføringen beveger seg innenfor. Fokset må følgelig også rettes mot ytringene og språkhandlingene som svarer på framføringen. Lærerne bør selv bli bevisste på hvilken funksjon spørsmålene de stiller i etterkant, har. Også dette bør gjøres eksplisitt overfor elevene slik at de til en viss grad kan forutse lærerens ytringer.

På hvilke måter kan læreren, gjennom responsen, sørge for at framføringen går i dialog med den øvrige diskursen? På hvilken måte kan læreren øke sannsynligheten for at det stilles spørsmål som har et dialogisk formidlingsaspekt? I kapittel 2.5.2 presenterte jeg tanken om at læreren og elevene gjennom lyttingen gir en form for respons. Lyttingen kan være innganger til responsens to formål. Elevenes lytting vil for det første kunne være en respons som bekrefter de som framfører, men gjennom å lytte på ulike måter vil de automatisk ta stilling til det som sies. Dette gjør at forutsetningene for dialog ligger bedre til rette. Elevene kan dermed også utrette responsen andre formål, nemlig å utfordre medelevene.

Som påpekt flere ganger i løpet av oppgaven består den muntlige ferdigheten også av lytteferdigheten. Vi så at Hertzberg (2003) pekte på at siden det kreves mer av mottakeren i muntlig kommunikasjon, vil det også være ekstra viktig å arbeide med lytterrollen og responsgivning. Gjennom metaundervisning i muntlighet og lytting vil elevene kunne få kunnskap om responsens formål. Hvordan kan elevene stille bedre forberedt til å gi respons som ikke bare evaluerer? En didaktisk implikasjon kan kanskje være at læreren utarbeider egne strategier og opplegg som er tilpasset timene med framføringer. På den måten vil elevene kunne lytte kritisk slik at de tar stilling til det som sies, noe som kanskje vil kunne øke sjansen for dialog.

5.3 Dialogisitet i timer med framføringer

5.3.1 Medfører få framføringer økt dialogisitet?

En av antakelsene som ble introdusert innledningsvis i oppgaven var at få framføringer kanskje kunne øke sannsynlighet for dialog. Forskning viser at timene med framføring er temmelig like, og at de blant annet kjennetegnes av at det er mange framføringer i én time. I materialet så vi at skole 2 og 5 hadde relativt mange framføringer på én time, mens skole 6 skilte seg ut ved å bare ha fire. Vi så at alle lærerne uttrykte at målet var å få til så mange framføringer som mulig, men ettersom det var færrest framføringer på skole 6, kunne man

tenke seg at forholdene lå bedre til rette for dialog i den klassen, rett og slett fordi det var mer *tid* til dialog. Det viste seg derimot at det ikke var flest dialogiske språkhandlinger i denne klassen. Vi så at det går bort mye tid til informasjon og spørsmål som omhandler praktiske eller tekniske ting. I tillegg ble mange av denne lærerens språkhandlinger kodet for den dialogiske språkhandlingen *Kontakte*. Hun brukte altså mye tid til å be om stillhet eller konsentrasjon. Læreren på skole 6 bruker også mye tid på å gi elevene lange tilbakemeldinger på framføringene, både til hver enkelt elev, men også til gruppa som helhet. Som nevnt tidligere er ikke lærerens evalueringer, verken de korte eller de mer utfyllende, gode innganger til dialog.

Vi har sett at lærerne eksplisitt sier at de skal forsøke å få til så mange framføringer som mulig. Lærerens innledende presekvenser sier oss altså noe om lærerens holdninger og forventninger til de kommende sekvensene. Klette (2003) pekte også på at lite innramming og kontekstualisering av aktiviteter fører til uklare intensjoner med aktiviteten, og forventninger til elevene. Tidligere i diskusjonskapittelet illustrerte jeg ulike måter konteksten kan endres på for å bedre forutsetningene for det dialogiske klasserommet. Det er i den tekstuelle konteksten, i de innledende presekvensene, at læreren kan legge premissene for elevene. Det er her læreren for eksempel sier ”Vi prøver å få til så mange som mulig i dag, de vi ikke rekker tar vi neste tirsdag”. De strategiske målene bør eksplisitt formuleres til elevene, og hvis framføringen skal bli en meningsfull ytring, bør også målene representere noe mer, eller annet, enn det konvensjonelle og institusjonelle målet om vurdering. Hvis jeg skal dra det langt, kan jeg si at forutsetningene for at det skal oppstå en dialog i etterkant av framføringen, og for at framføringen innlemmes i klasseromdiskursen, er ”ødelagt” allerede i timens begynnelse. Det er læreren, med sine språkhandlinger, som legger premisser for hvordan dialogen i klasserommet og klasseromdiskursen utarter seg. Et problem kan kanskje ligge i det at de strategiske og de kommunikative målene ofte er implisitte. Løsningen kan ligge i å gi elevene veiledning og metaundervisning i forkant av framføringene, slik at også målene med framføringen, responsen og tilbakemeldingene blir gjort eksplisitt for alle.

Det er ikke bare i timens første presekvens at lærernes holdninger kommer til syne. Også i lærernes kommentarer underveis og etter framføringene blir lærernes syn på læring og kunnskap framtreddende. Jeg kunne ha valgt å undersøke lærernes avsluttende sekvenser ved å se på hvordan de oppsummerer timene med framføringer. I datamaterialet lå derimot begrensningen om at jeg ikke alltid hadde tilgang til hvordan timene ble oppsummert, da

filmen ofte ble kuttet før jeg fikk observert timens slutt. De avsluttende postsekvensene jeg hadde tilgang til, bar heller ikke preg av å være oppsummerende. Elevene fløy ut døra før læreren i det hele tatt rakk noen oppsummering. Dette samsvarer også med hva Klette (2003) fant i sin klasseromsstudie. Det er i og for seg et interessant funn, men jeg valgte derimot ikke å ta med disse i analysen, da jeg ikke hadde fått observert alle de avsluttende postsekvensene.

Analysen av de dialogiske språkhandlingene i de tre klasserommene viste at det var klassen med flest framføringer som også framsatte flest dialogiske språkhandlinger. Vi husker at Alrø og Skovsmose (2006b) definerte dialogisk læring som en læringsprosess hvor dialogiske språkhandlinger opptre gjennomgående (s.124). Et spørsmål som derfor bør stilles, er om jeg kan tolke det dit hen at dialogiske språkhandlinger er et tegn på dialogisitet i klasserommet? En svakhet i oppgaven ligger kanskje i at det ikke bare var lærerens ytringer i etterkant av framføringene som ble kodet for dialogiske språkhandlinger. Antall dialogiske språkhandlinger i klasserommene sier i liten grad noe om hvor dialogisk lærerens respons eller tilbakemelding er. I analysen trakk jeg derimot fram de dialogiske språkhandlingene og ga flere eksempler på tilløp til dialog gjennom å se på kvaliteten og mulighetene i de ulike dialogiske språkhandlingene. Dette vil diskuteres ytterligere i det neste og siste kapittelet.

Alrø og Skovsmose pekte også på at dialogisk læring har dårlige forutsetninger i det de betegner som ”det tradisjonelle klasseværelset”. Alle de tre lærerne i materialet kan beskrives ut fra den tradisjonelle lærerrollen, og det oppstår ingen samtaler i etterkant av framføringene. Hvis jeg skal sette det på spissen, kan jeg sette et spørsmålstegn ved hvorvidt timene på skole 2, 5 og 6 kvalifiserer som dialogiske læringsprosesser, ettersom funnene mine ikke gir grunnlag for å definere det som skjer i timene som dialogisk læring. Sett med sosiokulturelle øyne kan jeg også spørre meg hvorvidt timene kan klassifiseres som læringsprosesser i det hele tatt. De dialogiske språkhandlingene kan imidlertid si noe om læreren og klimaet i de forskjellige klasserommene. Selv om det var flest framføringer på skole 2, framsatte denne læreren språkhandlinger av en mer dialogisk art. Det kan tolkes som om diskursen i dette klasserommet var mer åpen.

5.3.2 Tilløp til dialog

Analysekapittelet ble avsluttet med å peke på at noen av språkhandlingsmønstrene har større dialogisk potensial enn andre. Vi har sett at verken lærernes ekspressiver eller konstaterende kvalifiseringer kan sies å være særlig dialogiske. Det var hovedsakelig lærernes direktiver, i form av spørsmål, som hadde størst dialogisk potensiale, da de andre språkhandlingene i større grad førte til antiklimaks gjennom å avslutte dialogen med framføringen. I det følgende vil jeg ta opp tråden fra kapittel 4.3.3 og diskutere hvordan elevene kan ta større del i dialogen. Det dialogiske potensialet ligger som sagt hovedsakelig i lærerens spørsmålstilling til elevene.

I analysen så vi at det svært sjeldent ble stilt autentiske spørsmål til framføringene, og at elevene til sammen bare stiller ett autentisk spørsmål til framføringen. Hva sier dette om klimaet i klasserommet, og videre, hva kan årsaken være? Vi har sett at lærerne sier at de har liten tid og at målet er å få til så mange framføringer som mulig. Kan årsaken ligge i at det rett og slett ikke er tid til autentiske spørsmål, og at det derfor hovedsakelig blir framsatt kontrollspørsmål? I analysen kom det imidlertid fram at klasserommet med flest framføringer var det klasserommet hvor det ble framsatt flest dialogiske språkhandlinger. Som jeg pekte på i forrige kapittel, har lærerens språkhandlinger stor innvirkning på dialogisiteten. Analysen viste for eksempel at elevene bekrefter språkhandlingsmønsteret ved å ”herme” etter lærerens språkhandlinger. Siden læreren i liten grad stiller autentiske spørsmål til framføringene, gjør heller ikke elevene det.

Vi kan derfor stille oss spørsmålet om hvor akseptabelt det er at elevene stiller autentiske spørsmål. Kanskje terskelen for at elevene vil å gå i dialog med framføringene gjennom å stille autentiske spørsmål kunne blitt lavere hvis elevene gjøres oppmerksom på at responsen skal omhandle de forberedende fasene? Tidligere i diskusjonen pekte jeg på at spørsmål om de forberedende fasene kunne være inngangsporter til dialog og metasamtaler om muntlighet og framføringer. Disse kunne igjen føre til dialog om selve framføringene. Dysthe (2008) viste også at terskelen for å komme med spørsmål minker hvis elevene har en felles referanseramme. Går vi over til å se på hvilke responser elevene faktisk gir medelevene, begrenser de seg stort sett til råd om praktiske eller tekniske ting. Dette kan kanskje knyttes til at elevene ikke har et metaspråk og at de bare bærer med seg erfaringsbasert ferdighetskunnskap (Svenkerud, 2013a).

Analysen viste videre at når læreren stilte spørsmål til framføringene, var det hovedsakelig kontrollspørsmål. Vi så at læreren på skole 5 stilte et kontrollspørsmål om hvem Hans Nielsen Hauge var. I analysen ble det pekt på at en av mulighetene til dialog kunne ligge i å la elevene identifisere det faglige innholdet, istedenfor at læreren svarer på sitt eget spørsmål. Elevene trenger kanskje å få lenger tid til å svare på spørsmålet og til å identifisere det faglige innholdet? Som Alrø og Skovsmose (2006a) pekte på, må læreren reflektere rundt hvordan han legger til rette for refleksjon og hvorvidt han faktisk inviterer elevene inn i dialogen. Gjennom å identifisere faglig innhold kunne elevene tatt del i og eierskap til prosessen, noe som gir større forutsetninger for at dialog og læring skal finne sted. Det er også et tankekors at ingen av elevene utfordret lærerens identifisering av Hans Nielsen Hauge. Det kan jo tenkes at alle elevene visste hvem han var, men det faktum at ingen utfordret dette kan kanskje tyde på at det ikke er klima for advokeringer eller utfordringer av lærerens identifiseringer. Tidligere i diskusjonen ble det også nevnt at elevene heller ikke utfordret lærerens evalueringer. Språkhandlingsparet ”gi respons/tilbakemelding på framføring” ble alltid svart med ”godkjenne respons/tilbakemelding”. Begge disse funnene kan tyde på at diskursen preges av de konstitusjonelle rollene og asymmetrien i maktforholdet mellom læreren og elevene.

I analysen av de dialogiske språkhandlingene brukte jeg Alrø og Skovsmoses IC-modell. Begrepene knyttet til de dialogiske språkhandlingene i modellen var fullt anvendbare som en del av kodingen av mitt materiale. Det jeg derimot tror ville vært formålstjenlig for framtiden, er om det hadde blitt utviklet en liknende modell som knytter det dialogiske og det pragmatiske sammen, men som også er tilpasset selve framføringssituasjonen. Jeg fant de dialogiske språkhandlingene nyttige, men de er som sagt beregnet på ”en undersøkende prosess”, noe timene jeg undersøkte, kanskje ikke bar særlig preg av. IC-modellen kan også, som Alrø og Skovsmose påpekte, fungere som et verktøy for å gjøre seg bevisst på hvilke faktorer som skal til for at spørsmålene man stiller er av dialogisk karakter. Andersson og Klette (under publisering) foreslår blant annet å utarbeide didaktiske hjelpemidler for læreren i samtalesituasjonen.

En gjennomgående rød tråd i diskusjonskapittelet er tanken om at det ligger et uutnyttet potensiale i timene med framføring. Jeg har pekt på at noe av årsaken til at framføringen ikke inngår i klasseromsdialogen, ligger i at framføringen som skolesjanger, slik den er i dag, ikke utnytter de potensialene som ligger iboende i en dialogisk diskurs. Noe som i stor grad har

blitt framhevet, er bevisstgjøringen rundt hva som ligger i den muntlige ferdigheten, og hvordan man kan trekke med seg alle aspektene ved den muntlige ferdigheten. Dette fordrer at arbeid med lytte- og samtaleferdigheten må opp i lyset og bli bedre ivaretatt.

Jeg har i dette kapitlet pekt på at elevene får mer utfyllende tilbakemeldinger på de skriftlige arbeidene sine, og at flere mener at vi trenger et tolkningsfellesskap når det kommer til elevenes muntlighet. Jeg har derimot forsøkt å vise at ingen evalueringer av noe slag, verken den korte, positive responsen, de lengre tilbakemeldingene eller det å evaluere de forberedende fasene, vil kunne føre til at framføringen inngår i klasseromsdialogen. Alt i alt bør spørsmålene som stilles til framføringen ha et dialogisk formidlingsaspekt. For at læreren skal kunne utnytte læringspotensialet som ligger i framføringssituasjonen, må framføringen som kommunikativ oppgave bli en mer autentisk kommunikasjonssituasjon. Som vi har sett, består den autentiske kommunikasjonssituasjonen av mottakere som gir adekvate svar som ikke har som formål å evaluere. Før å øke sannsynligheten for dialog tror jeg også elevene i større grad må ta del i den dialogiske læringsprosessen, og at det i større grad må åpnes for at elevene utfordrer eller stiller spørsmål til lærerens identifiseringer og evalueringer. Gjennom å bruke elevene som ressurser og medkonstruktører i dialogen, og foreta hva Dysthe (2008) omtaler som høy verdsetting av elevene, vil kanskje helklassesamtalen utnyttes bedre.

6 Avslutning

For å runde av denne masteroppgaven vil det være naturlig å vende tilbake til begynnelsen, og til oppgavens problemstilling: **På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?** Jeg ønsker å starte med å gi en kort oppsummering av hovedfunnene, samt konkludere med hva oppgaven i sin helhet har belyst. Deretter vil jeg, i samråd med teori og tidligere forskning, peke på hva som kan være interessant å forske videre på innenfor studiet av muntlighet og framføringer i klasserommet. Avslutningsvis vil jeg også nevne noen didaktiske implikasjoner denne studien kan ha for praksisfeltet.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Denne masteroppgaven er en deskriptiv kvalitativ undersøkelse, men har med sitt didaktiske formål også fokusert på utfordringer og muligheter som ligger i timene med framføringer. Oppgavens relativt negative tittel, *Når framføringen blir antiklimaks*, har til en viss grad blitt bekreftet i analysen. I analysen har jeg sett at lærerens språkhandling mellom framføringene danner fem forskjellige mønstre, hvor noen har et dialogisk potensial, men hvor andre skaper et slags antiklimaks. Responsen og tilbakemeldingene som på ulike måter evaluerer framføringene svarer ikke på dens kommunikative prosjekt, og er derfor i liten grad dialogiske. På bakgrunn av hvilke svar framføringen får har jeg også pekt på framføringen som en inautentisk sjanger i en kunstig kommunikasjonssituasjon. Med utgangspunkt i analysen kan det også virke som om tiden ikke er en avgjørende faktor for å skape et dialogisk klasserom, da analysen viste at det var i klasserommet med flest framføringer at det ble framsatt flest dialogiske språkhandling. Jeg pekte imidlertid på at ingen av de tre undersøkte klasserommene bar preg av dialogiske læringsprosesser, og at lærernes holdninger og forventninger til timen kommer til syne gjennom at de eksplisitt forklarer at målet er så mange framføringer som mulig. Disse holdningene og forventningene er ikke forenelig med en klasseromsdiskurs hvor framføringen inngår i dialogen.

6.2 Videre forskning

I tillegg til mer forskning, håper jeg denne oppgaven kan bidra til å framheve viktigheten av arbeid med muntlige ferdigheter og framføringer. I likhet med Svenkerud et al. (2012) tror jeg at forskning i tiden som kommer vil se annerledes ut enn den som baserer seg på materiale fra før Kunnskapsløftet. Det finnes mange interessante innfallsvinkler til muntlighet

i klasserommet, og særlig med tanke på det dialogiske aspektet som denne oppgaven representerer. I forbindelse med min studie har jeg gjort meg opp tanker om andre innfallsvinkler til temaet som kan berike forståelsen av hvordan framføringene inngår i klasseromsdialogen. Her følger derfor noen forslag:

- Hva sier gjeldende læreplan om muntlighet, og hvordan viser satsningen på de muntlige ferdighetene i Kunnskapsløftet seg i dagens klasseromspraksis? Her kan det legges opp til en studie som likner denne.
- Lærernes syn på framføringen, og hvilken funksjon de mener den har. Gjennom å intervju lærere kunne man ha fått svar på lærernes tanker om hva framføringenes kommunikative og strategiske mål skal være. Videre kunne man ha sammenliknet lærernes svar med hvilke ytringer og språkhandlinger de faktisk framsetter i framføringens forberedende fasene, og hvilke holdninger og forventninger de gir til elevene.
- Ved å gjennomføre en intervensjon kunne man ha undersøkt hvordan økt metakunnskap om respons og lytting virker på dialogisiteten i klasserommet.

6.3 Implikasjoner for praksis

De didaktiske implikasjonene jeg vil peke på kan forhåpentligvis være med på å øke bevisstheten på aspekter i timene med framføringer man kanskje tar for gitt. Flere av funnene mine kan anses som direkte relevante for lærernes praksis. Jeg har pekt på at timene med framføringer hovedsakelig knytter seg til taleferdigheten, og at det ligger et hav av uutnyttet potensial i disse timene. Ideen om at framføringene trenger adekvate svar for å oppleves som meningsfull, og ikke som kunstige kommunikasjonssituasjoner, har vært sentral. Av den grunn har jeg også pekt på at potensialet kan ligge i to av den muntlige ferdighetens delferdigheter, nemlig samtale- og lytteferdigheten.

I analysen har jeg påpekt at tidspress indirekte kan være med på å hindre dialogisiteten i klasserommet. Ved å uttrykke at målet er å få til så mange framføringer som mulig, uttrykker læreren samtidig hva formålet med framføringene er. Lærerens språkhandlinger før, under og etter framføringene viser lærerens holdninger og forventninger til timen, og virker sånn sett inn på hvorvidt diskursen blir dialogisk eller ikke. En implikasjon for praksis kan være å bevisstgjøre både lærerne og elevene på formålet med framføringene. De trenger med andre ord å vite om framføringssekvensen skal være en vurderingssituasjon eller en

kommunikasjonssituasjon. De strategiske og kommunikative målene med framføringen bør av den grunn også være eksplisitt. Jeg vil imidlertid framheve at det også trengs en bevisstgjøring av hvilke funksjoner de ulike delene i klasseromsdiskursen skal ha.

Skal framføringen hovedsakelig ha en monologisk eller en dialogisk formidlingsfunksjon, og videre, skal spørsmålene som følger framføringen, ha en monologisk eller dialogisk funksjon? Hvis det er ønskelig at den dialogiske funksjonen skal dominere dialogen som følger framføringene, bør læreren etterstrebe koherens i spørsmål-svar-sekvensene. Læreren bør vurdere hvordan spørsmålstillingen i etterkant av framføringene virker inn på elevenes svar, samt hvordan han selv bruker elevsvarene videre i klasseromsdialogen.

Dersom framføringen skal inngå som en del av klasseromsdialogen for å kunne utnytte læringspotensialet som ligger i framføringssekvensene, må responsen og tilbakemeldingene være noe annet enn en vurdering. For å åpne for dialog vil det dermed kunne være viktig at læreren minsker sin rolle som vurderer og karaktersetter. Den tradisjonelle lærerrollen ikke gir gode forutsetninger for det dialogiske klasserommet.

Til slutt vil jeg understreke betydningen av å gjøre elevene mer delaktige i samtalene i klasserommet. Elevene bør i større grad oppfordres til å gi respons på framføringene. For at responsen og tilbakemeldingene ikke bare skal bekrefte, men også utfordre elevene, vil de nødvendigvis trenge et metaspråk om muntlighet samt en bevisstgjøring rundt respons og dens betydning. I responsen og dialogen bør elevene oppfordres til å identifisere det faglige innholdet, stille autentiske spørsmål, samt utfordre lærerens identifiseringer og evalueringer. Som en konsekvens av at elevene bør bli mer delaktige i dialogen har vi sett at det i større grad bør arbeides med elevenes lytteferdigheter.

Hvis jeg skal oppsummere noe av det som skal til for å innlemme framføringene i dialogen for i større grad å kunne bedrive dialogisk undervisning, vil jeg fremheve betydningen av lærerens didaktiske verktøykasse. Jeg har i denne oppgaven forsøkt å vise at noe av det viktigste læreren kan gjøre, er å opparbeide seg en didaktisk verktøykasse hvor arbeid med samtale- og lytteferdighetene står sentralt.

Litteraturliste

- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktisk lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Alrø, H. & Skovsmose, O. (2006a). Læring i spændingsfeltet mellem dialog, intention, refleksion og kritik. I O. Skovsmose, & M. B. (Red.), *Kunne det tænkes?*. (s.127-138). Copenhagen: Malling Beck.
- Alrø, H. & Skovsmose, O. (2006b). Undersøgende samarbejde i matematikundervisningen – udvikling af IC-modellen. I O. Skovsmose, & M. B. (Red.), *Kunne det tænkes?*. (s.110-126). Copenhagen: Malling Beck.
- Andersson, E. (under publisering). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmålet i en litterær samtale?. *Nordic studies in Education*.
- Andersson, E. & Klette, K. (under publisering). Teachers use of questions and responses to students contributions during whole class discussions: Comparing language art and science classrooms. I K. Klette, O. K Bergem & A. Roe (Red.). *Videos as windows into classroom learning—international practices in language arts, mathematics and science classrooms*. Dordrecht: Springer.
- Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M. & Gomoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, Vol. 40, Art.3. 685-730.
- Bakthin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt, og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Ariadne Forlag.
- Berge, K. L. (1997). Communication. I Lamarque, P.V. (Red). (1997). *Concise encyclopedia of philosophy of language*. (s. 95-103). Oxford: Pergamon Press.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I Berge, K. L, Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (Red.) *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2: Norskeksamen som tekst*. (s.11-190) Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn*. Lillehammer: Cappelen forlag AS.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, Vol. 5, 7-74.

- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction?. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 2, Art.7.
- Dalland, Cecilie P. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 449-457.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dyste, O. (2008). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. [1995]. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur* (2), 6-13.
- Ekroll, I. K. (2010). *Kommunikativitet i elevtekster. En studie av samhandlingssignal i elevtekster på 10.trinn*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Goodson, I.F & Spikes, P.J. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open Univeristy.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, 2001(18). s.92-105.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I Klette, K (Red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s.137-171). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Unipub AS
- Hillocks, G. (1986). The Writer's Knowledge: Theory, Research and Implications for Practice. I Petrosky, A. R & Bartholomae, D. (Red.). *The Teaching of Writing. Eighty-fifth Year-book of the National Society for the Study of Education. Part II*. (s. 71-94). Chicago: Chicago University Press.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (Red.), Hjardemaal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. 2.utgave. Oslo: Unipub AS
- Iglund, M. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (Red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Jers, C. O. (2012). *Klasserummet som muntlig arena – att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber AB
- Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid. Interaksjons- og arbeidsformer i

- norske klasserom etter Reform 97. I Klette, K. (red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s.21-38) Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Unipub AS
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., & Roe, A. (2008). *Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling og Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo. Hentet 22.04.2014 fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22PISA%2BLieSveinweb.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274460384914&ssbinary=true>
- Klette, K. & Lie, S. (2006). *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet*. Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Kleven, T. A (Red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. 2.utgave*. Oslo: Unipub AS.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. [2009]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lemke, J. (2000). "Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems". *Mind, Culture, and Activity*, 2000(4), 273-290
- Løvland, A. (2010). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. [2007]. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekster: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Agder
- Malinowski, B. (1923). Supplement 1: The problem of meaning in primitive languages. (s. 297-336) hentet 21.04.2014 fra <http://annabellelukin.edublogs.org/files/2013/07/Ogden-and-Richards-Supplement-1-12vqvdr.pdf>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research design. An Interactive Approach. Second Edition*. London: Sage Publications
- Nystrand, M. (1997) .Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I Nystrand, M. (Red.), Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. *Opening Dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom*. (s. 1-29) New York & London: Teachers College Press199

- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1997). The big picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons. I Nystrand, M. (Red.), Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. *Opening Dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom.* (s.30-74). New York & London: Teachers College Press 199
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet.* Oslo: Universitetsforlaget
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I Dyste, O. (Red). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning.* (s.289-308) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- Rosenblatt, L. M (2002). Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa. Lund: Studentlitteratur.
- Rygg, K. B. (2010). Muntlige presentasjoner på ungdomstrinnet. Oppvisning for læreren eller informasjonsformidling til medelever? (Masteroppgave). Universitetet i Oslo
- Searle, J. L. (1976). A Classification of Illocutionary Acts. *Language in Society*, 1976(1), 1-23
- Smidt, J. (2001) ””Om ljod bed eg alle...” Elevyttringer i klasserommet og den store dialogen”. i: Dysthe, O. (Red.). *Dialog, samspel og læring.* (s.289-309). Oslo: Abstrakt forlag
- Svennevig, J. (2010). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse.* [2009]. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- Svennevig, J., Svenkerud, S. & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. *Rhetorica Scandinavica*, 2012(60), 68-89
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32, 35-49.
- Svenkerud, S. (2013a). ”Ikke stå som en slapp potet” – elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, Vol.7, Art. 2
- Svenkerud, S. (2013b) *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9.trinn.* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2013). *Læreplan i norsk.* Hentet 21.04.2014 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (u.d.). Hva er vurdering for læring? Hentet 27.05.14 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/>
- Vygotsky, L. S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oversatt av Roster, M. R., Bielenberg, T. og Kozulin, A. (Red.). Forord av Arne Skodvin. Gyldendal Norsk Forlag AS

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Oversatt av G. E. M Anscombe.

Oxford: Basil Blakwell Ltd. Hentet 21.04.2014 fra <http://gormendizer.co.za/wp-content/uploads/2010/06/Ludwig.Wittgenstein.-.Philosophical.Investigations.pdf>

Kilder

Transkriberinger av videoopptak fra PISA+-materialet er i forfatterens eie.

Vedlegg A – G

Vedlegg A: Erklæring ved tilgang til PISA+ sine forskningsdata.....	s.122
Vedlegg B: Språkhandlingsmønster.....	s.123
Vedlegg C: Lærernes konstativer, direktiver og ekspressiver.....	s.124
Vedlegg D: Elevenes konstativer, direktiver og ekspressiver.....	s.126
Vedlegg E: Prosentvis fordeling av konstativer, direktiver og ekspressiver mellom lærere og elever.....	s.128
Vedlegg F: Frekvens og prosentvis fordeling av lærernes konstaterende kvalifiseringer og elevenes kommisiver.....	s.131
Vedlegg G: Dialogiske språkhandlinger (i klasserommene)	s.132

Vedlegg A – Erklæring ved tilgang til PISA+ sine forskningsdata



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Side 1 av 1

Institutt for lærerutdanning og
skoleutvikling
Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70 / 41
Telefaks: 22 85 44 09
Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

Pedagogisk

Postboks 1092
0317 OSLO

Telefon: 22 84 44
Telefaks: 22 85 42
Vev-adr.:

Erklæring ved tilgang til PISA+ sine forskningsdata

Forskningsprosjektet PISA+ har forpliktet seg til å følge personopplysningslovens retningslinjer ved all registrering, lagring og bruk av det innsamlede datamaterialet. Ved tilgang til dette materialet er du forpliktet til å gjøre deg kjent med og følge disse retningslinjene (se: <http://www.lovdato.no/all/nl-20000414-031.html>).

Jeg har gjort meg kjent med personopplysningslovens retningslinjer, og lover å følge disse i mitt arbeid med datamaterialet tilhørende forskningsprosjektet PISA+.

Forskere som bygger/ bruker PISA+ materialet knyttet til design, data, kodeskjemaer, analyser og tekniske løsninger plikter å henvise til dette, jf Forskningsetiske komiteers krav til God forskningspraksis/ Henvisningsskikk (<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/God-forskningspraksis>).

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg B – Språkhandlings- mønster

Mønster	Skole 2	Skole 5	Skole 6	Totalt
Framføring, Kort positiv tilbakemelding, Be om at neste gruppe/person framfører	6	0	0	6
Framføring, Kort positiv tilbakemelding, Spørsmål til framføring (kontrollspørsmål), Svare på kontrollspørsmål, Godkjenne/avvise elevsvar, Be om at neste gruppe/person framfører	2	0	0	2
Framføring, Spørsmål til framføring (kontrollspørsmål) fra elev, Svare på kontrollspørsmål, Godkjenne/avvise elevsvar, Kort positiv tilbakemelding, Be om at neste gruppe/person framfører	1	0	0	1
Framføring, Kort positiv tilbakemelding, Rådende tilbakemelding, Kort positiv tilbakemelding, Be om at neste gruppe/person framfører	1	0	0	1
Framføring, Be om at neste gruppe/person framfører	1	5	0	6
Framføring, Spørsmål til framføring (autentisk spørsmål) fra elev, Svare på autentisk spørsmål, Kort positiv tilbakemelding, Tilbakemelding om forbedring, Be om at neste gruppe/person framfører	0	1	0	1
Framføring, Spørsmål til framføring (kontrollspørsmål), Svare på kontrollspørsmål, Kort positiv tilbakemelding, Be om at neste gruppe/person framfører	0	1	0	1
Framføring, Be om at neste gruppe/person framfører, Gi rådende tilbakemelding (elev), Gi rådende tilbakemelding (lærer)	0	1	0	1
Framføring, Gi lengre tilbakemelding (med korte positive tilbakemeldinger og rådende tilbakemeldinger), Be om at neste gruppe framfører	0	0	2	2
Framføring, Gi lengre tilbakemelding (med korte positive tilbakemeldinger), Be om at neste gruppe/person framfører	0	0	0	1
Framføring, Gi lengre tilbakemelding (med korte positive tilbakemeldinger og tilbakemelding om forbedring), Be om at neste gruppe framfører	0	0	1	1

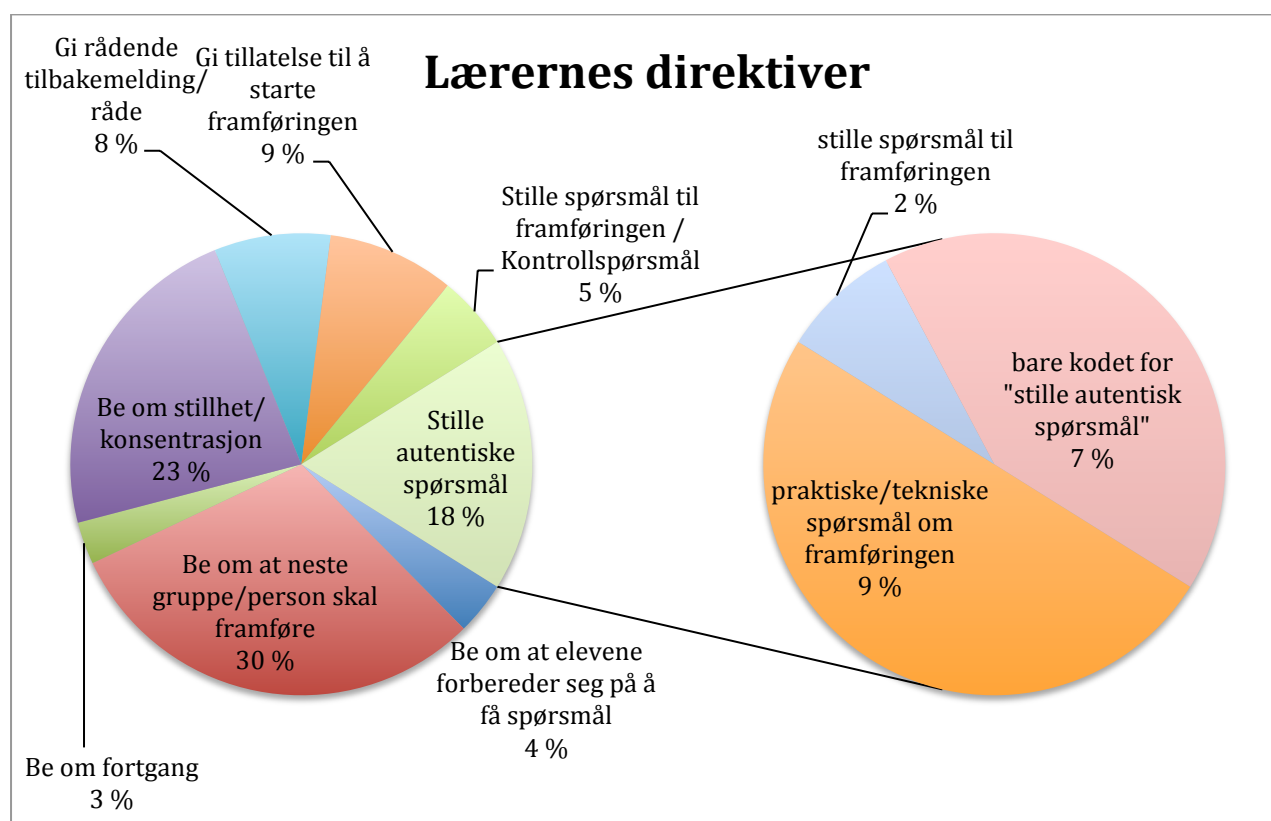
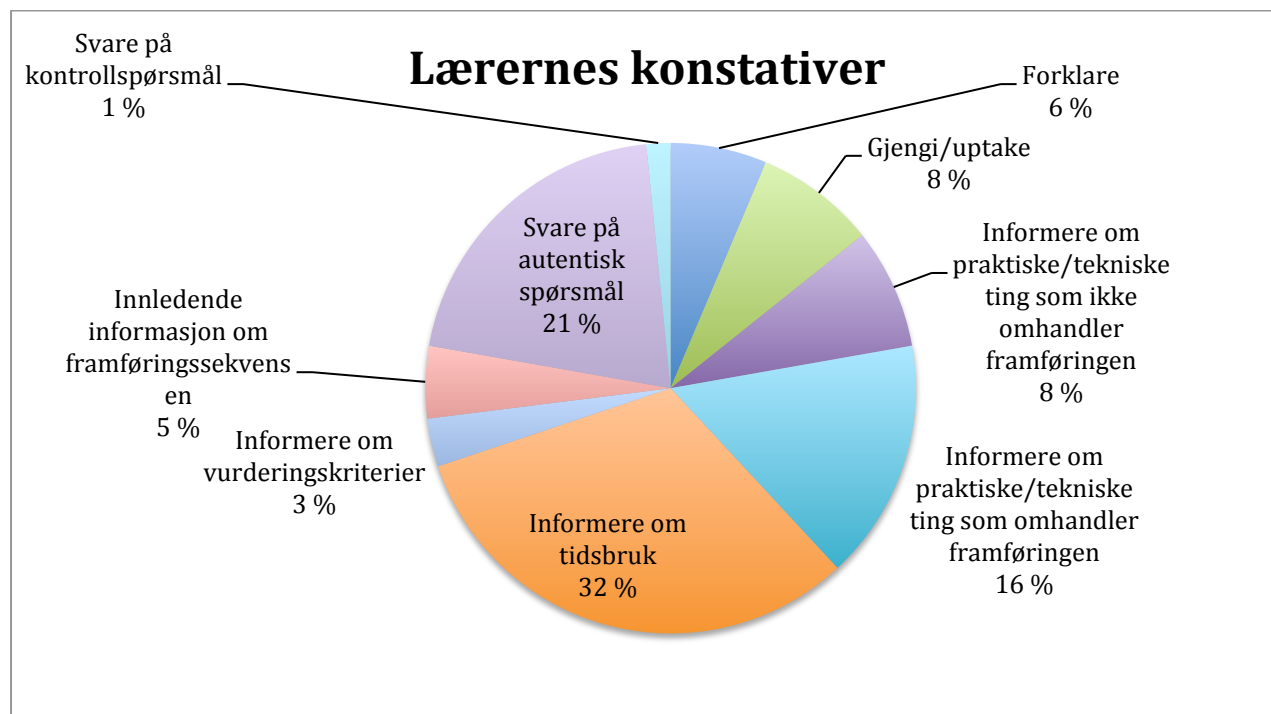
Forenklet mønster	Skole 2	Skole 5	Skole 6	Totalt
Framføring, Kort positiv tilbakemelding, Be om at neste gruppe framfører	6	0	0	6
Framføring, Be om at neste gruppe framfører	1	5	0	6
Framføring, Spørsmål til framføring (kontrollspørsmål), Svare på kontrollspørsmål, Godkjenne/avvise elevsvar, Be om at neste gruppe framfører *1 *2	3	1	0	4
Framføring, Spørsmål til framføring (autentisk spørsmål), Svare på autentisk spørsmål, Godkjenne avvise elevsvar, Be om at neste gruppe framfører *1 *2	0	1	0	1
Framføring, Gi rådende tilbakemelding, Be om at neste gruppe framfører *2	1	1	0	2
Framføring, Lengre tilbakemelding, Be om at neste gruppe framfører *3	0	0	4	4

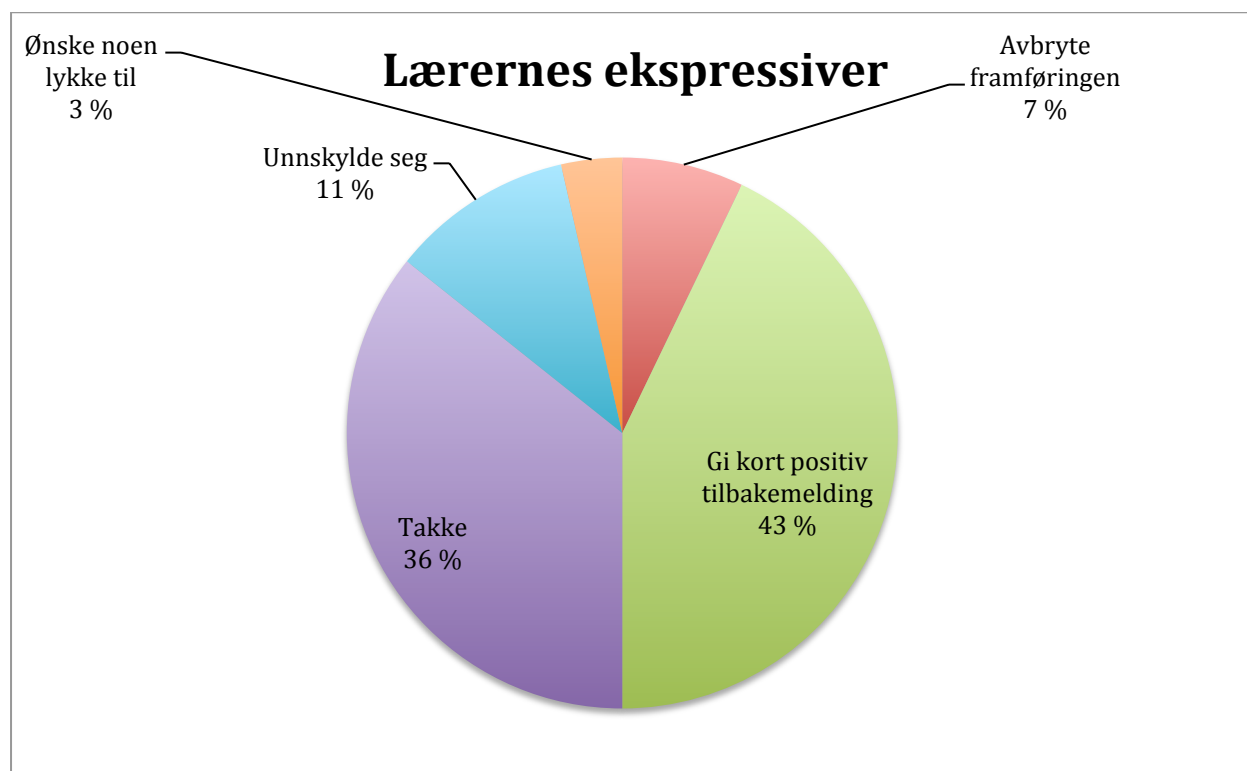
*1: Det kan være "Kort positiv tilbakemelding" før eller etter spørsmålet eller den rådende tilbakemeldingen

*2: Det kan være "Kort positiv tilbakemelding" i stedet for "Godkjenne/avvise elevsvar"

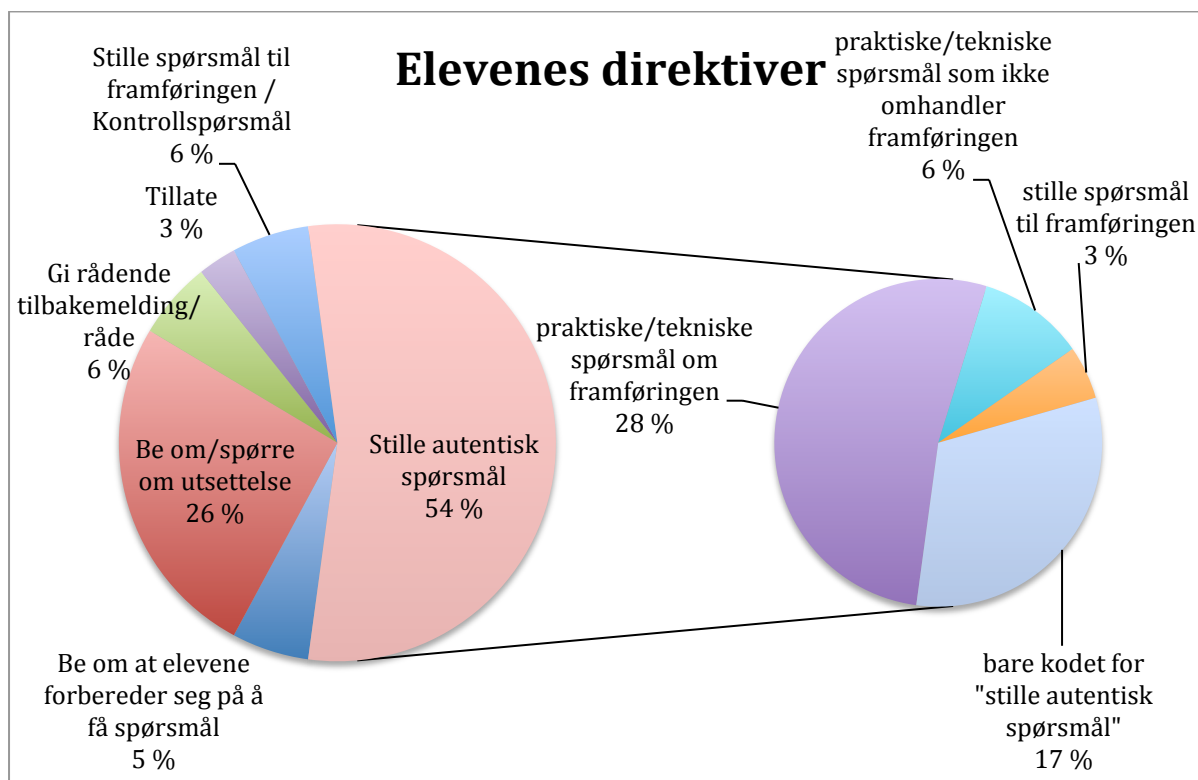
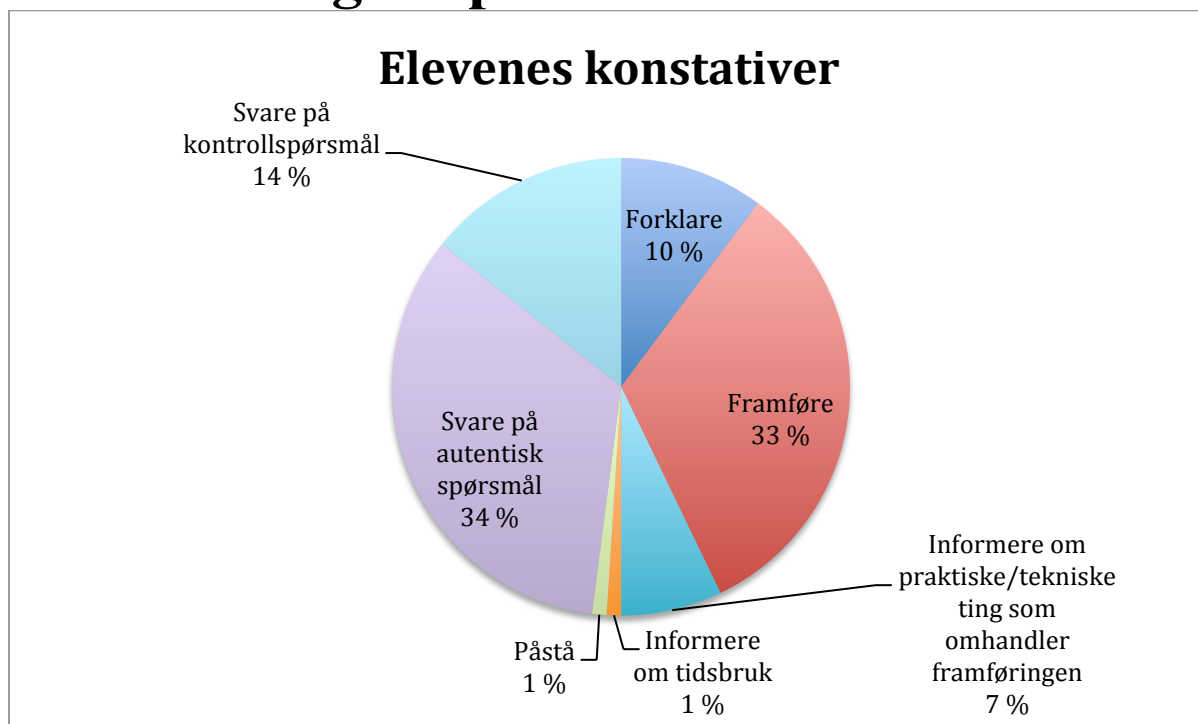
*3: Innholdet i den lengre tilbakemelding kan bestå av en eller flere av følgende: "Kort positiv tilbakemelding", "Gi rådende tilbakemelding", "Tilbakemelding om forbedring"

Vedlegg C – Lærernes konstativer, direktiver og ekspressiver

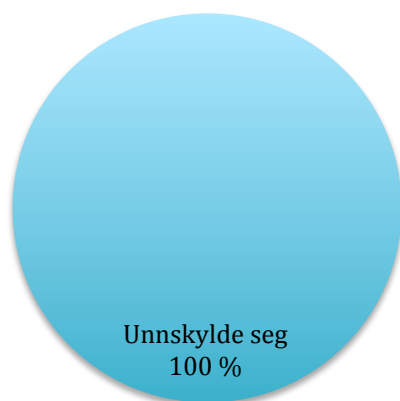




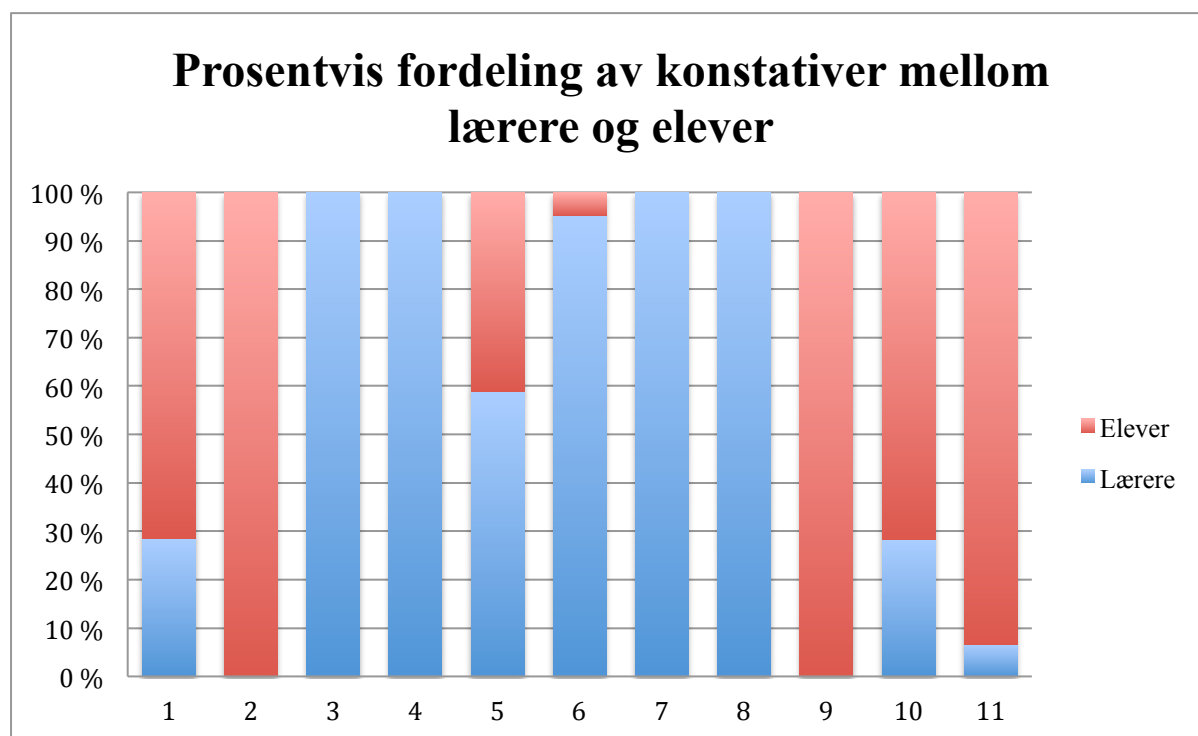
Vedlegg D – Elevenes konstativer, direktiver og ekspressiver



Elevenes ekspressiver



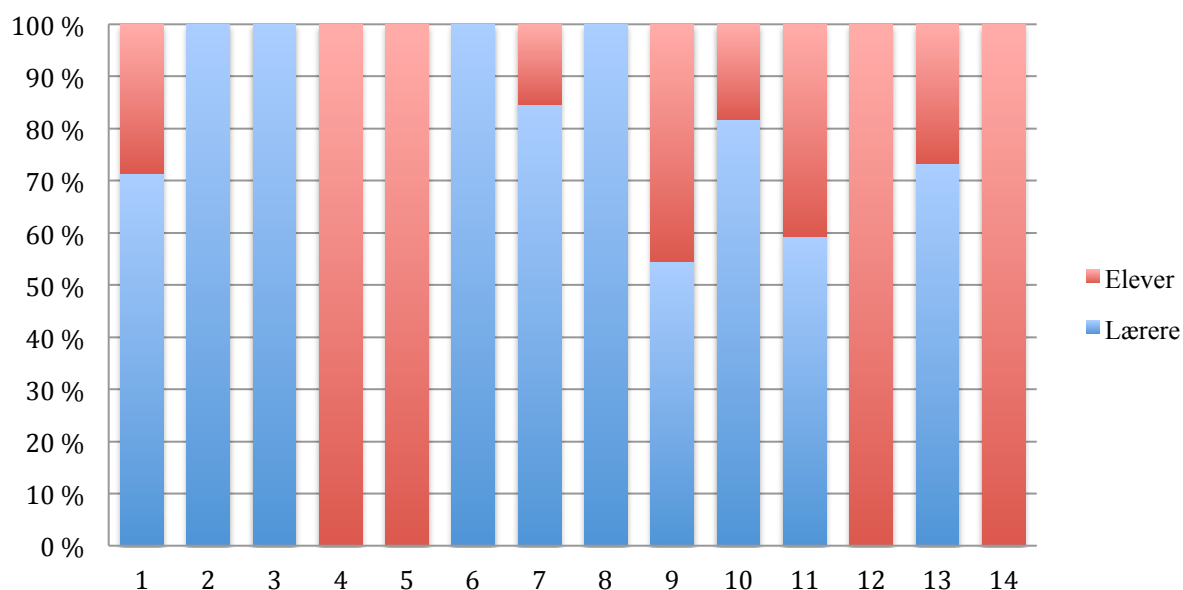
Vedlegg E – Prosentvis fordeling av konstativer, direktiver og ekspressiver mellom lærere og elever



Prosentvis fordeling av konstativer mellom lærere og elever hvor 1 viser til "Forklare" og 11 til "Svare på kontrollspørsmål".

Språkhandling	TOTALT LÆRERE + ELEVER	Lærere	Elever
Forklare	14	29 %	71 %
Framføre	32	0 %	100 %
Gjengi/uptake	5	100 %	0 %
Informere om praktiske/tekniske ting som <i>ikke</i> omhandler framføringen	5	100 %	0 %
Informere om praktiske/tekniske ting som omhandler framføringen	17	59 %	41 %
Informere om tidsbruk	21	95 %	5 %
Informere om vurderingskriterier	2	100 %	0 %
Innledende informasjon om framføringssekvensen	3	100 %	0 %
Påstå	1	0 %	100 %
Svare på autentisk spørsmål	46	28 %	72 %
Svare på kontrollspørsmål	15	7 %	93 %

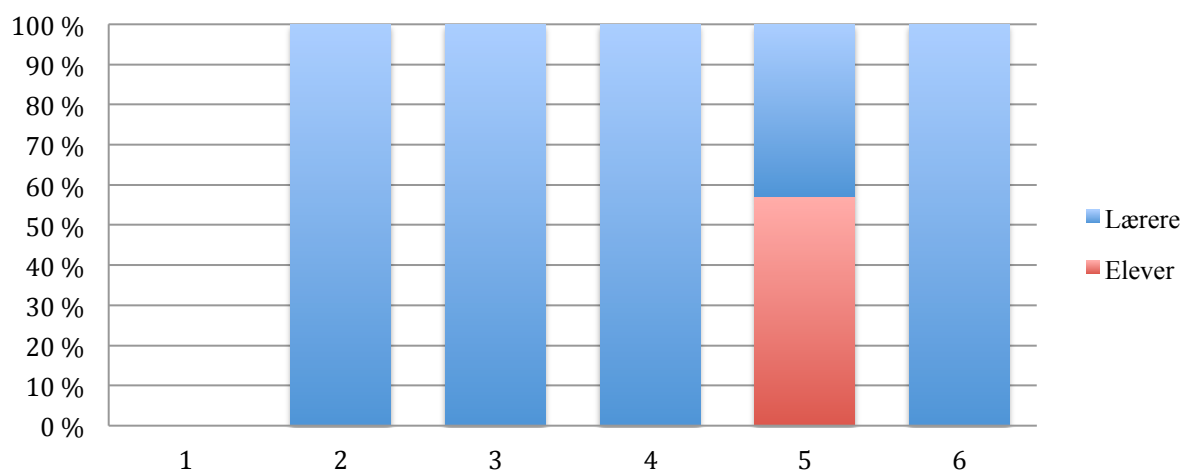
Prosentvis fordeling av direktiver mellom lærere og elever



Prosentvis fordeling av direktiver mellom lærere og elever hvor 1 står for ”Be om at elevene forbereder seg på å få spørsmål” og 14 ”Tillate”.

Språkhandling	TOTALT LÆRERE + ELEVER	Lærere	Elever
Be om at elevene forbereder seg på å få spørsmål	7	71 %	29 %
Be om at neste gruppe/person skal framføre	41	100 %	0 %
Be om forgang	4	100 %	0 %
Be om å opprettholde/bekreftte mønsteret	5	0 %	100 %
Be om/spørre om utsettelse	9	0 %	100 %
Be om stillhet/konsentrasjon	31	100 %	0 %
Gi rådende tilbakemelding/råde	13	85 %	15 %
Gi tillatelse til å starte framføringen	12	100 %	0 %
Stille autentiske spørsmål	44	55 %	45 %
Stille kontrollspørsmål	11	82 %	18 %
Stille praktiske/tekniske spørsmål om framføringen	27	59 %	41 %
Stille praktiske/tekniske spørsmål som ikke omhandler framføringen	2	0 %	100 %
Stille spørsmål til framføringen	15	73 %	27 %
Tillate	1	0 %	100 %

Prosentvis fordeling av ekspressiver mellom lærere og elever

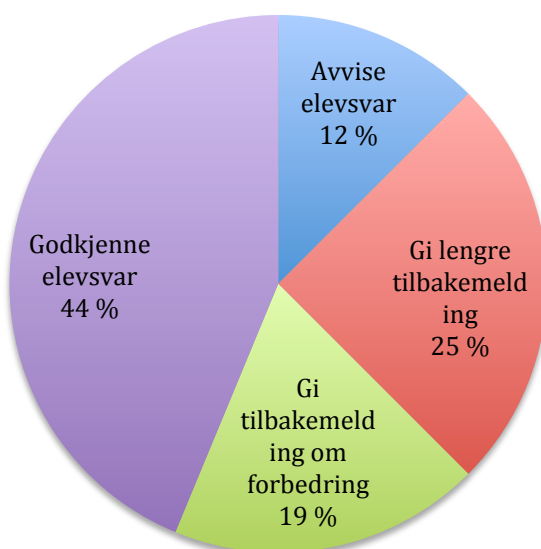


Prosentmessig fordeling av ekspressiver mellom lærere og elever. 1 viser til "Applaus" og 6 til "Ønske noen lykke til".

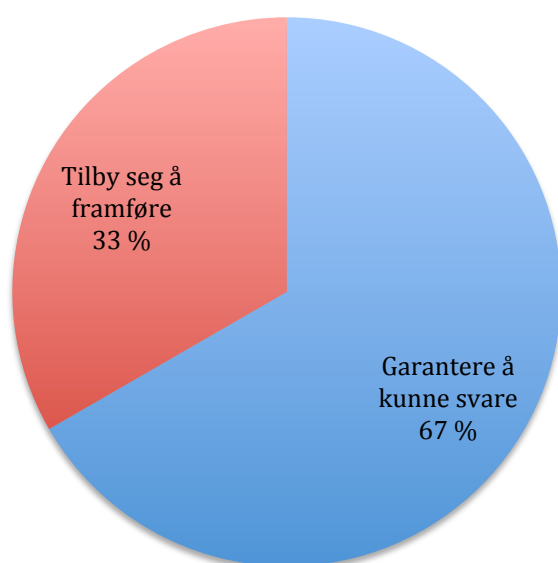
Språkhandlinger	TOTALT LÆRERE + ELEVER	Lærere	Elever
Applaus	0		
Avbryte framføringen	2	100 %	0 %
Gi kort positiv tilbakemelding	12	100 %	0 %
Takke	10	100 %	0 %
Unnskyld seg	7	43 %	57 %
Ønske noen lykke til	1	100 %	0 %

Vedlegg F – Prosentvis fordeling av lærernes konstaterende kvalifiseringer og elevenes kommisiver

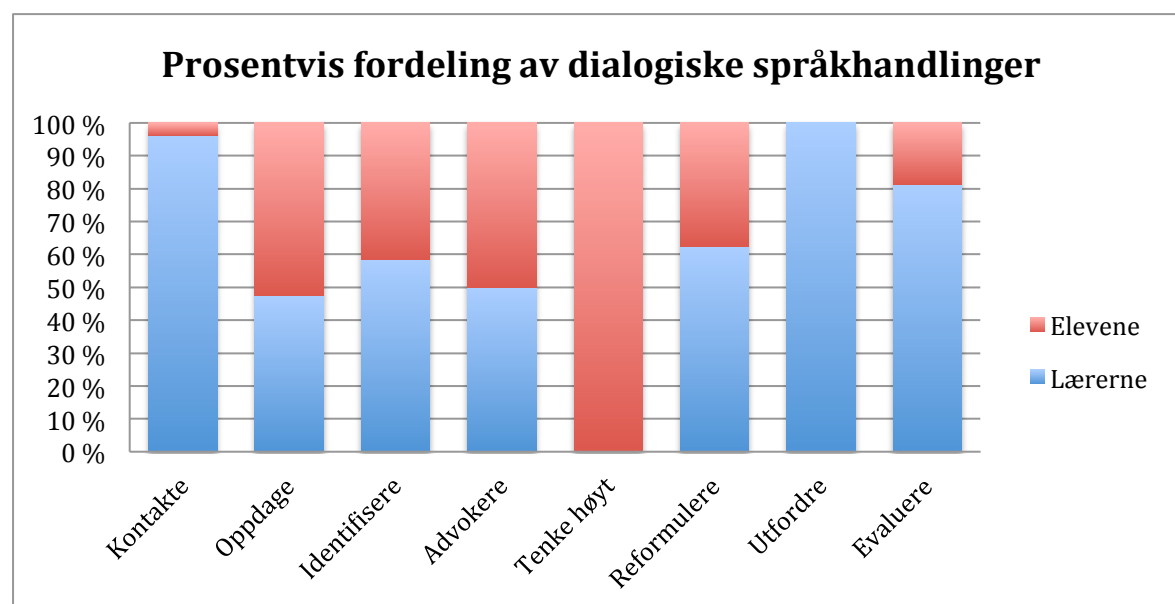
Lærernes konstaterende kvalifiseringer



Elevenes kommisiver



Vedlegg G – Dialogiske språkhandlinger (i klasserommene)



Lærernes dialogiske språkhandlinger	Skole 2	Skole 5	Skole 6	Totalt
Kontakte	16	11	24	51
Oppdage	6	4	0	10
Identifisere	2	1	4	7
Advokere	3	0	1	4
Tenke høyt	0	0	0	0
Reformulere	9	1	0	10
Utfordre	7	2	0	9
Evaluere	19	2	5	26
Totalt	62	21	34	117

Elevenes dialogiske språkhandlinger	Skole 2	Skole 5	Skole 6	Totalt
Kontakte	1	0	1	2
Oppdage	6	2	3	11
Identifisere	4	0	1	5
Advokere	0	1	3	4
Tenke høyt	14	0	0	14
Reformulere	4	1	1	6
Utfordre	0	0	0	0
Evaluere	1	2	3	6
Totalt	30	6	12	48

Totalt dialogiske språkhandlinger	Lærerne	Elevene	Totalt
Kontakte	51	2	53
Oppdage	10	11	21
Identifisere	7	5	12
Advokere	4	4	8
Tenke høyt	0	14	14
Reformulere	10	6	16
Utfordre	9	0	9
Evaluere	26	6	32
Totalt	117	48	165

